

Leikkivää aikuista etsimässä Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsitteitä aikuisen roolista leikissä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Helmikuu 2019
Milla Salonen

Ohjaaja: Nina Sajaniemi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Milla Salonen		
Työn nimi - Arbetets titel Leikkivää aikuista etsimässä – Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityksiä aikuisen roolista leikissä		
Title Looking for The Playful Adult – Perceptions of the Role of the Adult During Play by Early Childhood Education Teachers		
Oppiaine - Läroämne - Subject Varhaiskasvatus		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Nina Sajaniemi	Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 69 s + 6 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tässä tutkimuksessa selvitettiin Helsingin yliopiston ensimmäisen ja toisen vuoden varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityksiä aikuisen roolin merkityksestä leikissä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksessa odotettiin muodostuvan kuva opiskelijoiden rakentumassa olevista käsityksistä ja ymmärryksestä leikkivän aikuisen roolista, ja miten siihen prosessiin ovat vaikuttamassa käsitykset leikin merkityksestä, heidän omat leikkikokemuksensa sekä kokemuksensa koulutuksesta ja työelämästä.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimusote perustui fenomenografiseen tutkimusotteeseen. Kyseessä oli mixed methods -tutkimus, jossa kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset vaiheet seurasivat toisiaan, ja tutkimusotteet kulkivat rinnakkain sekä aineiston hankinnan että analyysin vaiheissa. Aineisto hankittiin itsevalikoituneen internetkyselyn avulla eli siihen osallistuivat vapaaehtoiset sekä aiheesta kiinnostuneet opiskelijat. Tutkimuskysymyksiin vastaamisessa hyödynnettiin kyselyn tuottamaa kahta erilaista dataa. Aineiston analysointimenetelmät olivat sekä kvalitatiivisia (aineistolähtöinen sisällönanalyysi) että kvantitatiivisia (klusterointi ja faktorianalyysi).</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa oli nähtävissä opiskelijoiden arvostava ja myönteinen käsitys leikistä ja aikuisen roolista siinä. Vastaajat eivät juurikaan tuoneet esille kritiikkiä aikuisen roolia tai leikkiä kohtaan, tosin pohdittiin haastavuutta löytää tasapaino aktiivisen ja passiivisen osallistumisen välillä. Tutkimustulos aikuisen roolin mahdollisuuksista ja haasteista leikissä heijastelee myös varhaiskasvatuksen kentällä esiintyviä ilmiöitä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että vastaajien reflektoidessa omia, melko usein lapsuuteen liittyviä leikkikokemuksiaan, he löysivät niistä yhteyksiä leikin merkitykseen sekä leikkivän aikuisen rooliin. Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus on avainasemassa vahvistamassa tulevien opettajien käsityksiä leikin merkityksestä lasten oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta sekä tukemassa leikkivän aikuisen roolin kehittymistä.</p>		
Avainsanat – Nyckelord leikki, aikuisen rooli, käsitykset, varhaiskasvatus		
Keywords play, role of the adult, perceptions, early childhood education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Milla Salonen		
Työn nimi - Arbetets titel Leikkivää aikuista etsimässä – Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityksiä aikuisen roolista leikissä		
Title Looking for The Playful Adult – Perceptions of the Role of the Adult During Play by Early Childhood Education Teachers		
Oppiaine - Läroämne - Subject Early Childhood Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Nina Sajaniemi	Aika - Datum - Month and year February 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 69 s + 6 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objectives.</i> The objective of this thesis was to examine the perceptions of first and second year teacher students studying early childhood education at the University of Helsinki on the meaning of the role of the adult in play within the context of early childhood education. The expectation of the thesis was to acquire insight into the gradually forming perception and understanding of the students on the role of the playing adult and how this process is influenced by their own personal play experiences, their approach towards the importance of play and their experiences in education and working life.</p> <p><i>Methods.</i> The methodological approach was based on a phenomenographic method. Essentially a mixed method study in which quantitative and qualitative phases followed one another, these approaches were applied simultaneously during both the acquisition of the research material and the analysis. The research material was collected via an internet survey in which the participants were voluntary students interested in the topic. During the process of answering the research questions, two different sets of data acquired from questionnaires was utilized. The methods of analysis were both qualitative (content analysis based on the research material) and quantitative (cluster and factor analysis).</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Overall the thesis reveals that the students had a positive attitude towards play and the role of the adult within the context of play. While the participants provided little direct criticism towards play or the role of the adult, they acknowledged the challenges when attempting to find a balance between active and passive participation in play. The results concerning the possibilities and challenges in the role of the adult during play also reflect phenomena common in the field. The study shows that when reflecting on their own play experiences that often stemmed from childhood, the participants found meaningful connections to the meaning of play and the role of the playing adult. Teacher education within the context of early childhood education has an integral role in reinforcing the perception of future teachers as regard the significance of play in the development and well-being of children and in supporting the development of the role of the playing adult.</p>		
Avainsanat - Nyckelord leikki, aikuisen rooli, käsitykset, varhaiskasvatus		
Keywords play, role of the adult, perceptions, early childhood education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	LEIKIN MERKITYS JA AIKUISEN ROOLI	3
2.1	Leikin määritelmä.....	3
2.2	Kuvitteluleikki.....	4
2.3	Leikki ja osallisuus	5
2.4	Leikin emotionaalisuus ja yhteisöllisyys	6
2.5	Leikissä oppiminen.....	7
3	AIKUISEN ROOLIN MERKITYS LEIKISSÄ	9
3.1	Aikuisen rooli leikissä osana opettajuuteen kasvua.....	10
3.2	Omien leikkikokemusten merkitys.....	12
3.3	Aikuisen rooli lasten omaehtoisessa leikissä.....	13
3.4	Leikkitoiminnan suunnittelu ja kehittäminen.....	14
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	18
5.1	Tutkimusmenetelmät.....	18
5.2	Tutkimuksen kulku ja tutkimusaineiston hankinta.....	19
5.3	Aineiston analyysimenetelmät.....	22
6	TULOKSET	26
6.1	Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden antamat merkitykset leikille	26
6.1.1	Leikin merkityksellisyys	26
6.1.2	Merkityksellisten leikkikokemusten itsereflektio	32
6.2	Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden antamat merkitykset aikuisen roolille leikissä.....	36
6.2.1	Aikuisen toiminnan merkitys lasten leikille	36
6.2.2	Kokemus omasta leikkivän aikuisen roolista nyt ja tulevaisuudessa...43	
6.3	Koulutuksesta saatava tuki oman leikkivän aikuisen roolin rakentamisprosessissa	48
7	TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO SEKÄ TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	53
7.1	Tutkimustulosten yhteenveto	53
7.1.1	Leikin merkitys.....	53
7.1.2	Aikuisen roolin merkitys leikissä	55
7.1.3	Koulutuksesta saatava tuki	58
7.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	58

8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	60
	LÄHTEET.....	64
	LIITTEET.....	70

TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki avoimen kysymyksen "Merkityksellinen leikkikokemus" aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä.....	23
Taulukko 2. Yhteenvedo koko tutkimuksen analyysiprosessista.....	25
Taulukko 3. Faktorimatriisi oppiminen ja hyvinvointi leikissä -faktoreista	27
Taulukko 4. Leikin merkityksellisuuden klusteri.....	28
Taulukko 5. Merkityksellisten leikkikokemusten itsereflektion luokat.....	32
Taulukko 6. Taitojen harjoittelun reflektointi leikissä	35
Taulukko 7. Aikuisten ja lasten yhteisleikkiin vaikuttavien tekijöiden keskiarvot työkokemuksen mukaan.....	37
Taulukko 8. Aikuisten ja lasten yhteisleikkiin vaikuttavien tekijöiden keskiarvot opiskeluiden aloitusvuoden mukaan	38
Taulukko 9. Rotatoitu faktorimatriisi aikuisen aktiivisuus, poissaolo, havainnointi ja aikuisen aloitteet -faktoreista	39
Taulukko 10. Rotatoitu faktorimatriisi leikin suunnittelun rakenteelliset tekijät, lapsen rooli ja VASU -faktoreista	41
Taulukko 11. Suunnitteluun vaikuttavien tekijöiden keskiarvot työkokemuksen mukaan	42
Taulukko 12. Suunnitteluun vaikuttavien tekijöiden keskiarvot opiskeluiden aloitusvuoden mukaan	42
Taulukko 13. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden reflektio ja odotukset aikuisen leikkiroolia kohtaan suhteessa työkokemukseen	49
Taulukko 14. Toisen vuoden opiskelijoiden reflektio aikuisen rooleista leikissä	51
Taulukko 15. Toisen vuoden opiskelijoiden odotukset koulutukselle koskien aikuisen roolia	52

KUVIOT

Kuvio 1. Tutkimusjoukko prosenttilukuina (n=77).....	20
Kuvio 2. Työkokemuksen kesto prosenttilukuina opiskeluvuosittain (n=77)	20
Kuvio 3. Kuvitteluleikin kuvausten määrä suhteessa muihin leikkikuvauksiin (n=112) ..	29
Kuvio 4. Aikuiset lapsuuden merkityksellisissä leikeissä prosenttilukuina	30
Kuvio 5. Leikkikumppanit merkityksellisissä leikkikokemuksissa prosenttilukuina	30
Kuvio 6. Merkitykselliset leikkipaikat.....	31
Kuvio 7. Yhdessä leikkimisen reflektiokolmio: osallisuus, yhteisöllisyys ja sosiaalisuus	36
Kuvio 8. Aikuisen toiminta lasten leikeissä keskiarvoista prosenttilukuina.	40
Kuvio 9. Leikkivän aikuisen roolin haasteet ja mahdollisuudet nyt ja tulevaisuudessa - nelikenttä	43
Kuvio 10. Nelikentän eri kenttien kuvausten lukumäärät prosenttilukuina.	44

1 Johdanto

Leikin merkityksen ymmärtäminen lapsen kehityksen kannalta on varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagogisen toiminnan keskiössä. Aaron Blaisdellin (2015) mukaan sekä antropologinen etnografia että kehityspsykologia viittaavat molemmat siihen, että leikillä on keskeinen rooli ihmisen neurokognitiivisessa kehityksessä. Evoluution näkökulmasta ihmisen neurokognitiivinen kehitys vie aikaa, mikä johtuu ihmisen pitkäikäisyydestä sekä lapsen pitkästä ja useampivaiheisesta kehityksestä. Näin ollen yksilönkehitys on muotoutunut ihmisen evoluution myötä, jotta korkeampien henkisten kykyjen, kuten pitkän aikavälin suunnitteluun, sosiaaliseen kehitykseen, älykkyyteen ja oppimiseen liittyvät esihistoriallisen metsästäjä-keräilijäyhteiskunnan tyyppiset tavoitteet voitaisiin saavuttaa nykyisessä yhteiskunnassa. Näin ollen leikin perustavaa laatua oleva merkitys tulee ymmärtää. (Blaisdell, 2015, 24.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstö toteaa usein leikin olevan merkityksellistä, ja aikuisen roolin merkityksestä leikissä on lukuisia eriäviä tulkintoja ja näkemyksiä. Leikillisuus ja leikkiin heittäytyminen ovat viime aikoina olleet jopa ristiriitoja herättäviä käsitteitä varhaiskasvatuksen kentällä. Aikojen saatossa tulkinnat ovat vaihdelleet sen välillä, osallistuvatko aikuiset lasten leikkiin, tulisiko heidän osallistua siihen vai jättäytyä taka-alalle tai tehdä lasten leikkiessä muita asioita. Leikki on todettu haastavaksi toiminnan muodoksi aikuiselle muun muassa sen takia, että aikuisen on haastavaa irrottautua loogisesta ajattelusta ja siirtyä epäloogiseen ajatteluun (Tamminen, 2018). Samaan asiaan viittaavat Hakkarainen, Brèdikytè, Jakkula ja Munter (2013) esittäessään, että leikissä aikuisen ajattelu siirtyy rationaalisesta juonelliseen ajatteluun. (Hakkarainen, Brèdikytè, Jakkula & Munter, 2013, 223.) Kalliala (2008, 178-179, 183) taas kuvailee aikuisten ikään kuin ”vaihtavan aikuiskanavalle”. Tämä kaikki vähentää aikuisen osallistumista leikkiin ja lasten aloitteisiin vastaamista aikuisten keskittyessä muihin asioihin kuin lapsiin ja heidän leikkiinsä.

Leikkiä on vaikeaa määritellä yksiselitteisesti, koska leikki kattaa suuren osan lapsen maailmasta. Brian Sutton-Smith kertoo (2011,1) listanneensa modernille leikille vuonna 1997 130 määritelmää, mutta kaikenkattavaa määrittelyä leikille ei ole. Tutkimukset (Mikhailenko & Korotkova, 2001; Bodrova & Leong, 2003, 2007) ovat osoittaneet, että yhä useammat lapset eivät saavuta leikin edistyneempiä muotoja ennen kouluikää. Tämä on huolestuttavaa, sillä leikin kehittyneillä muodoilla todetaan olevan merkittävä vaikutus ei vain kognitiivisille kyvyille, vaan myös mielikuvituksen ja luovuuden kehittymiselle (Hakkarainen & Brèdikytè, 2013, 4; Hakkarainen ym., 2013, 214.) Frostin

(2010, 270) mukaan lapset tarvitsevat aikuisia löytääkseen uudelleen luovan ja omaehtoisen leikin sekä estämään lasten leikkikulttuurin kaventumisen.

Leikistä puhuttaessa on syytä tarkastella sitä, millaisena leikki ja sen arvostus näyttäytyvät varhaiskasvatuksessa henkilöstön silmin. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa jo otsikkotasolla etsitään leikkivää aikuista ja käsityksiä siitä. Lähtökohta on, että aikuisen rooli on merkityksellinen lasten leikkien kannalta, ja leikillä on merkitystä myös aikuiselle. Tätä näkemystä ovat tukemassa teoriaosan leikin määrittely sekä aikuisen roolin määrittely leikissä (mm. Vygotsky, 1978; Lindqvist, 1998; Hakkarainen, 2008; Hakkarainen ja Brédikyté, 2013, 2017; Kalliala, 2000, 2008, 2012).

Aikuisen leikkiroolin tarkastelu on olennaista, sillä ymmärtämällä leikin kokonaisvaltainen merkitys lapsen hyvinvoinnille sekä oppimiselle, ymmärrys aikuisen roolistakin leikissä voi vahvistua. Varhaiskasvatuksen henkilöstö muuttaa ja kehittää varhaiskasvatusta tiedostamalla oman toimintansa ja refleктоimalla sitä. Avainasemassa tässä prosessissa ovat varhaiskasvatuksen opettajat. Tutkimuksessa tutkitaan Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityksiä aikuisen roolista leikissä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksessa odotetaan muodostuvan kuva opiskelijoiden rakentumassa olevista käsityksistä ja ymmärryksestä leikkivän aikuisen roolista, ja miten siihen prosessiin ovat vaikuttamassa leikin merkitys, heidän omat leikkikokemuksensa sekä kokemuksensa koulutuksesta ja työelämästä. On tärkeää saada tietoa opiskelijoiden käsityksistä omasta roolistaan leikissä, sillä tässä tutkimuksessa lähdetään siitä olettamuksesta, että leikkivästä aikuisesta – joka ymmärtää leikin merkityksen – on lapsille iloa ja hyötyä. Tällainen aikuinen ottaa leikin sen vaatimalla vakavuudella, rikastaa leikkiä, edistää lasten omaehtoista leikkiä sekä osallistuu aktiivisesti leikkiin (Ceglowski, 1997, 110-111). Kun aikuinen alkaa käyttää mielikuvitustaan ja sitoutuu emotionaalisesti leikkiin, lapsen ja aikuisen välinen suhdekin muuttuu. (Hakkarainen ym., 2013, 223.)

2 Leikin merkitys ja aikuisen rooli

Jotta aikuisen roolia leikissä voidaan tutkia, tarvitaan ensin määritelmä leikille. Leikin määrittelemiseen on monta eri tapaa ja näkökulmaa. Virpi Tökkäri kuvaa väitöskirjassaan (2014, 250), että leikki on monien tutkijoiden mukaan (Hirn, 1918; Huizinga, 1984; Csikszentmihalyi, 2000) ”yleisinhimillinen kokemisen tapa”, joka kuuluu ihmisen elämään sen kaikissa vaiheissa.

Tässä tutkimuksessa leikin määritelmä perustuu yleisimmiksi katsottuihin leikin ominaispiirteisiin mukaillen useampaa tutkijaa (Caillois, 1958; Vygotsky, 1978; Wood & Attfield, 1996; Kalliala, 1999, 2000; Hakkarainen & Brédikyté, 2013; Gray 2013). Leikin merkityksen alaluvut sisältävät tämän tutkimuksen kannalta keskeisiksi koetut näkökulmat.

2.1 Leikin määritelmä

Kalliala (1999; 2000) viittaa leikin määrittelyssään Cailloisiin (1958) ja Garveyhyn (1977) kuvaillessaan leikin tuottavan mielihyvää, erottuvan muusta elämästä sekä olevan ennakoimatonta (Kalliala, 1999, 36-38; 2000, 2). Wood ja Attfield (1996, 3-4) viittaavat leikin määrittelyssään niin ikään Garveyhyn.

Leikki on itsessään motivoivaa. Leikki on prosessina merkittävämpi kuin leikin lopputulos, kun monessa muussa toiminnassa voidaan katsoa lopputuloksen ratkaisevan. Leikki voi sisältää tavoitteita, mutta ne eivät ole ensisijaisia toiminnan kannalta. (Wood & Attfield, 1996; 4-6; Kalliala, 1999, 38.) Esimerkiksi rakenteluleikissä toiminta suuntautuu kohti tavoitetta luoda rakennelma, ja olennaisempaa on rakennelman luomisprosessi kuin valmiin rakennelman aikaansaaminen (Gray, 2013, 30578).

Leikki on itse valittua ja itsekeksittyä eli leikkijät valitsevat sekä leikkivänsä että tavan, jolla leikkivät. Leikkiin ryhdytään leikin itsensä takia. Leikkiin voi kuka tahansa ehdottaa sääntöjä, joiden tulee sopia kaikille leikkijöille. Näin leikki voi jatkua. (Wood & Attfield, 1996, 4.) Leikki on myös mahdollista lopettaa koska tahansa (Gray, 2013, 30578).

Leikki on mielikuvituksellista toimintaa (Caillois 1958), jossa on mahdollisuus irrottautua sen hetkisestä aidosta tilanteesta. Rakenteluleikissä leikkijät voivat sanoa rakentavansa linnaa hiekasta tietäen, että linna ei ole todellinen ja riehumisleikissä teeskennellään taistelua (Gray, 2013, 30578). Vygotskyn mukaan leikillä on kaksi puolta – mielikuvituksellinen sekä sääntöperustainen puoli. Mielikuvitus ja kokemus ovat hänen mukaansa kaksinkertaisesti riippuvaisia toisistaan. Mielikuvitus perustuu kokemukseen ja toisin päin. toteaa, että aikuisten tulee laajentaa lapsen kokemusmaailmaa, jotta hänen luovuutensa ja mielikuvituksensa rikastuu. (Vygotsky, 1978, 96; 2004, 15, 17.)

Leikki tapahtuu aktiivisessa ja varsin stressaamattomassa mielentilassa. Leikkiessään lapset oppivat toimiessaan vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä ympäristönsä, välineiden ja toistensa kanssa (Wood & Attfield, 1996, 5). Sympaattinen hermosto on sosiaalisen yhteistoiminnan lähde, ja tätä sosiaalista yhteistoimintaa on leikki, jossa yhdistyy luottamuksellinen yhdessä olo, lihasvoiman käyttö sekä intensiivinen toiminta (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä, 2015, 80).

2.2 Kuvitteluleikki

Viime vuosina eri maissa (Ruotsi, Serbia, Suomi, Japani ja Yhdysvallat) on toteutettu ja tutkittu uusia leikin muotoja, joissa aikuiset osallistuvat lasten kuvitteluleikkiin tarkoituksenaan edistää sekä lasten että aikuisten hyvinvointia. Nämä uudenlaiset leikin muodot lukeutuvat termin leikkimaailma alle. (Ferholt & Nilsson, 2017, 58.) Kuvitteluleikki eli mimicry on yksi Cailloisin (1958) leikin peruskategorioista, jossa on mahdollista kokea asioita kuvitteellisessa maailmassa tai muuttua itse kuvitteelliseksi hahmoksi. Tällaisessa leikissä ollaan uskovinaan tai uskotellaan itselle sekä muille olevansa joku muu. (Kalliala, 1999, 40-44.)

Vygotskyn (1978) mukaan leikissä lapsen on mahdollista saavuttaa asioita, jotka tulevaisuudessa ovat lapsen todellista toimintaa ja moraalia. Leikin antaa lapsen toiveille uuden muodon opettamalla, että toiveet voi yhdistää mielikuviiin. Leikki ei ole vallitseva ominaisuus lapsen kehityksessä, mutta sitä voidaan pitää sekä kehityksen johtavana tekijänä että itsessään kehityksen lähteenä. Leikin kehittymisessä muutos mielikuvitustilanteen hallinnasta sääntöjen hallitsemiseen on merkittävää, ja leikillä on vaikutusta lapsen kehityksen sisäisiin muutoksiin. (Vygotsky, 1978, 93, 99-101.)

Bodrova ja Leong (2007, 142) määrittelevät kuvitteluleikin kuvaamalla sitä symbolisena esittämisenä, kieleen perustuvana juonen kehittelynä, monimutkaisina teemoina sekä toteamalla, että leikkiroolit ovat monitahoisia, ja leikki on pitkäkestoista. Hakkarainen ja Brédikyté (2013, 42) esittävät käsitteen ”kehittynyt juonellinen leikki”, jolle on tunnusomaista luovuus, sosiaalinen luonne, luovan mielikuvituksen käyttö sekä se, että leikki on pitkäkestoista ja edellyttää kehittyneitä leikkitaitoja. Brian Edmiston (2017) taas toteaa, että leikissä on kognitiivisen ymmärryksen lisäksi mahdollista luoda sosiaalisia, emotionaalisia, kulttuurisia ja eettisiä merkityksiä. Kun aikuiset luovat lapsiin luotettavan pedagogisen suhteen, he löytävät syyn myös kuvittelulle ja leikkimiselle lasten kanssa, mikä edellyttää, että aikuiset todella leikkivät lasten kanssa. (Edmiston, 2017, 139.)

Varhaiskasvattajien vaativa tehtävä on sekä tukea meneillään olevaa leikkiä että esittää ja mallittaa leikin vaativampia muotoja. Aikuisen aloitteet ja tuki kuvitteluleikissä ovat välttämättömiä, jotta juonellinen leikki voi kehittyä. (Hakkarainen ym., 2013, 216-217.) Munterin (2013, 153) mukaan pienten lasten kanssa leikkiessä aikuisen haasteena on leikin nonverbaalisuus, omien ja lapsen leikkialoitteiden suhteuttaminen toisiinsa sekä irrottautuminen todellisesta maailmasta leikin ja mielikuvittelun maailmaan.

2.3 Leikki ja osallisuus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 aikuisen rooliin kuuluu arvostaa lasten aloitteita ja mielipiteitä. Tavoitteena on lasten osallisuuden vahvistuminen sensitiivisen kohtaamisen sekä aidon kuulemisen kautta, ja että jokainen lapsi voi kokea voivansa vaikuttaa yhteisessä leikissä. Aikuisen tehtäviin lukeutuu muun muassa leikin ohjaaminen sekä leikin edellytysten turvaaminen, minkä toteavat tutkimuksessaan (2017) myös Kangas ja Brotherus. (Kangas & Brotherus, 2017, 1; Opetushallitus, 2018, 30, 39.) Samaan viittaa myös Kalliala (2008, 65) esittäessään, että jokaisen lapsen tulee päästä osalliseksi monipuolisen, aikuisen rakentaman oppimisympäristön mahdollisuuksista. Kangas ja Brotherus tuovat tutkimuksessaan (2017) esille, että varhaiskasvatuksessa tulisi kehittää toimintatapoja, joissa lasten osallisuutta vahvistetaan leikin kautta. Heille osallisuus näyttäytyy leikissä lasten merkitysten rakentamisena ja leikki kytkeytyy oppimiseen (Hakkarainen, 2006, 185; Pramling Samuelson & Carlson, 2008, 627, 631). Osallisuutta tarkastellaan leikin kautta, jossa lapset toimivat aktiivisina merkityksen rakentajina lähikehityksen vyöhykkeellään, ja leikki on sidoksissa oppimiseen. Aikuinen mahdollistaa osallisuuden vahvistumisen ja jaetut osallisuuden kokemukset, ja heidän tulee olla tietoisia osallisuuden osatekijöistä,

joita lapset harjoittelevat leikissä kuten valintojen tekeminen, neuvottelutaitojen sekä vastuun ottamisen harjoittelu. (Kangas & Brotherus, 2017, 1, 4, 21.)

Bae (2009) esittää, että osallistuessaan lasten leikkeihin, aikuiset voivat oppia antamaan tilaa lasten osallisuudelle. Hänen mukaansa lasten osallisuus ilmenee päiväkodissa leikissä, jossa he voivat käyttää sananvapauttaan, ilmaista ajatuksiaan vapaasti sekä vastustaa ympäristön normeja. (Bae, 2009, 401-402.) Sajaniemi ym. (2015, 111) toteavat, että ryhmään kuulumisen mahdollistaa lapselle kokemukset yhteydestä toisiin, mikä vahvistaa lapsen positiivista kuvaa itsestä sekä osallisuutta ja lisää motivaatiota oppia uutta.

Kankaan ja Brotheruksen (2017) mukaan aikuisen tehtävä on luoda mahdollisuudet lasten osallisuuden kokemuksille leikissä. Heidän tutkimuksessaan (2017) lapset harjoittelivat osallisuuden taitoja neuvotellessaan leikin sisällöstä ja kulusta toistensa kanssa sekä ratkomalla ristiriitatilanteita, ja kokivat voineensa vaikuttaa leikissä sekä sen juoneen ja kulkuun että kavereiden ja välineiden valintaan. He olivat tietoisia sekä aikuisten asettamista rajoituksista että omista päätöksentekomahdollisuuksistaan. Lapsille voi osoittaa arvostavansa leikkiä sanoittamalla sen arvoa, rakentamalla toimivia leikkiympäristöjä sekä osoittamalla, että lasten kokemukset ovat merkityksellisiä. (Kangas & Brotherus, 2017, 1, 19-20.)

2.4 Leikin emotionaalisuus ja yhteisöllisyys

Hakkarainen ja Brédikyté (2013) toteavat, että kypsässä juonellisessa, aikuisten ja lasten yhteisessä roolileikissä syntyy tunne-elämyksiä uudesta tavasta ymmärtää ilmiöitä. Näin avautuu mahdollisuus harjoitella tunnetiloja, sosiaalisia suhteita ja rooleja. (Hakkarainen & Brédikyté, 2013, 42.) Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa 2018 leikki nähdään yhteisöllisyyden lisääjänä sekä tunneilmapiirin vahvistajana. Leikissä on mahdollisuus harjoitella tunteiden säätelyä sekä esimerkiksi vaikeiden kokemusten käsittelyä. (Opetushallitus, 2018, 38-39.)

Sajaniemi ym. (2015) esittävät, että rajujen leikkien kautta lapset oppivat tunnistamaan tunteitaan ja säätelemään toimintaansa, mikä kehittää sosiaalista kestävyyttä. He oppivat huomaamaan millaisia reaktioita heidän toimintansa aiheuttaa toisissa ja päinvastoin. Aikuisten tulisi kiinnittää huomiota lapsiin, joilla on sosiaalista

taitamattomuutta sekä tukea heidän pyrkimyksiään yhteyteen toisten kanssa, sillä sosiaalisella ympäristöllä on suurta vaikutusta siihen, miten lapsi oppii hallitsemaan tunteitaan. Leikissä on mahdollista kohdata toiset positiivisesti, mikä vahvistaa mielihyvän kokemuksia ja myötätuntoa toisia kohtaan. Yhteisessä leikissä ovat mahdollisia ilon tunteet ja jakamisen kokemukset. (Sajaniemi ym., 2015, 78, 104, 110.)

William Corsaro (2018) puhuu leikistä ”tulkitsevana uudistamisena”, ja sillä hän kuvaa lasten yhdessä toteuttamaa toimintaa, jonka avulla he ymmärtävät todellisuutta. Tämä toiminta linkittää lapset yhteen. Tulkitsevan uudistamisen kautta lapset luovat tiettyjä lainalaisuuksia ja sääntöjä. Leikkiin lapset pääsevät esimerkiksi kiertelemällä leikkiä, viestimällä leikistä ja leikkijöistä kunnioittavaan tapaan sekä lelun avulla (Corsaro, 2018, 4, 18, 24-25), ja näitä voidaan pitää yhteisöllisyyden taitojen harjoitteluna. Munterin (2013, 146) toteaa aikuisen luovan puitteet yhteisöllisyydelle esimerkiksi päiväjärjestyksen organisoinnilla, omalla läsnäolevalla ja kuuntelevalla vuorovaikutuksellaan sekä leikkivällä asenteellaan, johon sisältyy muun muassa nauru ja huumori.

Kyky empatiaan on olemassa syntymästä lähtien, ja tämä kyky kehittyy kokemusten kautta hitaasti. Lapset tarvitsevat eri tavoin tukea tullakseen empaattisiksi ja toisia huomioiviksi. Yhdessä jaetussa tilanteessa, kuten leikissä, aikuisen tuella ja mallilla lapsi oppii eläytymään toisen tunteisiin sekä säätelemään tunteitaan. (Sajaniemi ym., 2015, 71-72.).

2.5 Leikissä oppiminen

Varhaiskasvatussuunnitelmassa 2018 varhaiskasvatuksen tavoite on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä sekä edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista. Asiakirjassa oppimisen lähtökohdan muodostavat lapsen aiemmat ja merkitykselliset kokemukset, mielenkiinnon kohteet ja osaaminen, valmiudet sekä kulttuuritausta. (Opetushallitus, 2018, 16, 21-22.) Oppimiskäsitykseen liitetyt piirteet voidaan katsoa viittaavan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa lapset oppivat ja kehittyvät vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristönsä kanssa (Rauste-von Wright & Wright, 1994, 128).

Leikkiessään lasten on mahdollista käyttää mielikuvitustaan ja luovuuttaan, kokeilla yhdessä ideoita, tutkia maailmaa, keksiä asioita, ja oppivassa yhteisössä edellä mainittuun kannustetaan kaikkia ja mahdollistetaan onnistumisen kokemukset. Lapset nähdään aktiivisina toimijoina, jotka luovat sosiaalisia suhteita ja muodostavat kokemistaan asioista merkityksiä. Leikkiin virittävät kokemukset, jotka herättävät lapsessa tunteita, iloa, uteliaisuutta ja kiinnostusta. Lapselle leikki ei ole tietoisesti oppimisen väline, vaikka hän sitä kautta oppii. Leikki on tapa olla sekä hahmottaa maailmaa. (Opetushallitus, 2018, 21, 22, 29, 38-39.) Myös sekä Pramling Samuelsson ja Carlsson (2008, 623) että Kronqvist (2017, 23) toteavat, että leikki ja oppiminen eivät ole lapselle erillisiä ilmiöitä.

Kronqvist (2017, 23) toteaa, että myönteiset oppimiskokemukset leikissä muovaavat lapsen minäpystyvyyttä sekä voimaantumista. Loizou (2017) esittää tutkimuksissa todennetun (Vygotsky, 1966; Leong & Bodrova, 2012; El'konin, 2005), että lapset, jotka saavuttavat leikin kehittyneemmät muodot, keskittyvät, laajentavat työmuistiaan sekä sosiaalisia että akateemisia taitojaan paremmin ja osoittavat omaavansa enemmän kognitiivista joustavuutta ja itsesäätelytaitoja. (Loizou, 2017, 152)

Pramling Samuelssonin ja Carlssonin (2008) mukaan leikki nähdään usein lapsen aloitteellisenä toimintana, kun taas oppiminen on aikuisen aloitteesta lähtevää. Varhaiskasvatuksen kontekstissa leikki ja oppiminen on usein erotettu toisistaan ajallisesti ja tilan suhteen. Heidän näkökulmastaan, mikä perustuu sekä käytännön työhön lasten kanssa että monen vuoden tutkimustyöhön, sekä opettajan että lapsen tulee osallistua oppimisprosessiin, ja opettajan on tavoitteita asettaessaan ymmärtää molempien osallistujien näkökulma. Keskeistä prosessille on opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus, johon sisältyy valta, asema, luovuus sekä vapaus valita. (Pramling Samuelsson & Carlsson, 2008, 631.) Hakkarainen (2008) toteaa, että aikuisen tehtävä on saada lapset kiinnostumaan, säätelämään käyttäytymistään ja tukea heidän ongelmanratkaisuaan, jotta niistä tulee henkilökohtaisia kokemuksia (Hakkarainen, 2008, 296).

3 Aikuisen roolin merkitys leikissä

Milda Brédikytén (2017) mukaan aikuinen voi ymmärtää leikin merkityksen vain, mikäli hän leikkii lasten kanssa aidosti. Lapsen leikkiessä aikuiselle avautuu mahdollisuus oppia seuraamaan lapsen logiikkaa ja sen kehittymistä sekä hänen tapaansa tehdä asioita. (Brédikyté, 2017, 4.) Tämän vuoksi on tärkeää selvittää, millaisia käsityksiä tulevilla aikuisleikkijöillä on aikuisen roolista leikissä.

Vaikka lasten leikistä varhaiskasvatuksessa on olemassa paljon kirjallisuutta, Fleerin (2015) mukaan on vain vähän tutkimusta (Singer, Nederend, Penninx, Tajik & Boom, 2014), jossa tutkitaan opettajan roolia lasten leikeissä. Useimmiten vallalla on käsitys siitä, että aikuisten ei pitäisi olla osallisena lasten leikissä. Fler esittää joidenkin tutkimusten (Hakkarainen, 2010; van Oers, 2013; Singer ym., 2014) kyseenalaistavan tämän oletuksen ja väittävän, että aikuiset voivat osallistumisellaan rikastuttaa ja kehittää lasten leikkiä. Lisäksi lapset tarvitsevat aikuisen tukea leikeissään, koska leikkitaidot ovat kaventuneet, ja leikissä aikuiset voivat opettaa lapsia leikkimään. Nämä edellä mainitut kulttuurihistorialliset tutkimukset tukevat Fleerin mukaan näkemystä siitä, että leikki ei ole vain lasten toimintaa. (Fler, 2015, 1801-1802). Aikuisten ja lasten yhteisleikin tavoite ei ole vain opettaa lapselle leikkitaitoja, vaan sitoutua sekä leikin sääntöihin että leikkiin emotionaalisesti. Aikuisen leikkiminen yhdessä lasten kanssa edistää leikin luovia tekoja leikin eri kehitysvaiheissa. (Hakkarainen & Brédikyté, 2013, 142, 236.)

Koska lasten omaehtoisesta leikistä on olemassa erilaisia teorioita ja tulkintoja, ovat aikuiset Lindqvistin (1998) mukaan epävarmoja siitä, miten heidän tulisi suhtautua leikkiin. Tämä on aiheuttanut osaltaan sen, että leikin rooli varhaiskasvatuksessa on epäselvä. Hänen toteaa, että leikkiä on pidetty tärkeänä, vaikkei sitä juurikaan ole kehitetty. Leikkiä on joko ohjattu tai korostettu lasten vapautta leikkiä, jolloin aikuisen toimintaa ohjaa joko tai -tyyppinen suhtautuminen leikkiin. Tämän on voitu katsoa olevan hidasteena leikkipedagogiikan kehittämisessä. (Lindqvist, 1998, 46.)

Edmiston (2017, 137) tuo esille, että useissa tutkimuksissa (Bennett, Wood & Rogers, 1997; Lindqvist, 1995; Baumer, Ferholt & Lecusay, 2005; Edmiston, 2008; Ferholt & Nilsson, 2017) on todettu sillä olevan etuja, että aikuiset leikkivät yhdessä lasten kanssa, vaikkakaan tähän ei juurikaan rohkaista tai kannusteta. White (2016, 67, 112, 123) taas esittää vastakkaisen näkökulman, jossa aikuisen ja lasten yhteisleikillä on vain vähäistä merkitystä, ja että aikuisten osallistumisen leikkiin voidaan todeta olevan ulkopuolisen henkilön puuttumista leikkiin. Samaan viittaa Hujala (2002) puhuessaan yhteisleikistä

vain lasten vertaistoimintana, ja aikuiset osallistuvat lasten määrittelemään leikkiin, mikäli lapsi pyytää. Tällöin aikuisen toiminta ei häiritse lasten leikkiä. (Hujala, 2002, 96.)

Hakkarainen (1998) toteaa, että leikin merkityksestä ja niin kutsusta vapaasta leikistä on puhuttu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pitkään. Aikuisen toteuttamaa leikin ohjaamista on vältetty, ja vapaa leikki on hänen mukaansa ollut keino vetäytyä kasvattajan vastuusta. Ongelma ei ole niinkään se, että aikuiset osallistuvat leikkiin, vaan se, miten leikkiin liitytään. (Hakkarainen, 1998, 3.) Hän palaa myöhemmin (2013) vapaan leikin käsitteeseen käyttämällä siitä termiä oma-aloitteinen leikki (Hakkarainen & Brédikyté 2013, 32). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 (2018, 38, 48) käytetään termiä omaehtoinen leikki, ja tässä tutkimuksessa käytetään samaa termiä kuin vuoden 2018 asiakirjassakin.

Ceglowski (1997) toteaa, että lasten leikkiessä aikuiset usein hoitavat muita tehtäviä, mikä näyttäytyy lapsille niin, ettei leikki ole yhtä arvokasta kuin muu toiminta päivän aikana. Tämän asenteen tulee muuttua. (Ceglowski, 1997, 110-111.) Maritta Hännikäisen (2004) mukaan lasten leikki saatetaan kokea haastavana, koska se aiheuttaa epäjärjestyä, sen nähdään häiritsevän aikuisen tekemiä suunnitelmia, estävän kasvatuksellisten tavoitteiden toteutumista. Aikuisten toiminnalla on suuri merkitys siinä, että leikki ja leikillisuus ovat osa varhaiskasvatusta. (Hännikäinen, 2004, 157.) Bae (2009, 402) esittää, että tutkimalla sitä, mitä aikuiset oppivat leikkiessään lasten kanssa, voi johtaa muutoksiin aikuisen ohjaamistavoissa sekä vahvistaa lasten osallisuutta.

3.1 Aikuisen rooli leikissä osana opettajuuteen kasvua

Loizou (2017) mukaan opettajien onnistuneita interventioita lasten leikkeihin ovat asianmukainen ja jatkuva havainnointi sekä aktiivinen osallistuminen leikkiin (esimerkiksi leikkikumppanina, ottamalla rooli, sisällyttämällä leikkiin kognitiivisia elementtejä). Onnistuneilla leikkikokemuksilla on jokaiselle lapselle ja lapsiryhmälle erilainen merkitys, koska kaikki lapset eivät saavuta leikin kehittyneempiä muotoja eikä kaikki aikuisen toiminta johda näiden muotojen kehittymiseen. (Loizou, 2017, 152, 165.)

Niikon tutkimuksessa (2010) tutkittiin lastentarhanopettajien käsityksiä oman työn tavoitteista sekä tehtävistä ja vertailtiin paljon sekä vähän työkokemusta omaavien

lastentarhanopettajien käsitysten yhteneväisyyksiä ja eroja. Samanlaisena tutkimukseen osallistujat kokivat lasten turvallisen arjen päiväkodissa, suunnittelun sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden, ja oppimisen nähtiin tapahtuvan leikissä. Lastentarhanopettajat erosivat työkokemuksensa mukaan kuvatessaan omaa työtään. Vähän työkokemusta omaavat opettajien käsitykset edustivat sosiaalis-kognitiivista, suorituskeskeistä ja yhteiskunnallisesti suuntautunutta ajattelua, ja pitkään työssä olleiden opettajien käsitykset edustivat emotionaalis-sosiaalista, humaania sekä sivistystehtävään orientoitunutta ajattelutapaa. (Niikko, 2010, 5-7, 9).

Monika Riihelä (2000) kuvaa tutkimusmateriaalistaan löytyneitä aikuisen pedagogisia toimintatapoja ja rooleja, joiden voidaan katsoa toteutettavan myös leikissä. Näitä olivat mallin antaja ja opettavainen kyselijä, jotka enemmänkin estivät lasten toimintaa ja omaehtoisen leikin syntyä. Materiaaliin keskittyjä ja tarkkaileva kuuntelija kuuntelivat lasten kysymyksiä ja antoivat tilaa uteliaisuudelle. Yhteisöllisyyden rakentaja osallistui itse yhteiseen toimintaan ja kehitti toimintatapoja yhdessä lasten kanssa. (Riihelä, 2000, 33-41.)

Loizou (2017) esittää, että vaikka opettajankoulutukset yleensä edistäisivätkin leikkiin liittyviä aiheita, ne eivät aina tue opettajia riittävästi leikkikäytäntöjen toteuttamisessa. Hän toteaa, että opettajilla tulee olla tietoa ja taitoja lasten leikkien havainnoimiseksi, lasten leikkiin liittyvien taitojen arvioimiseksi sekä heidän leikkitarpeidensa tunnistamiseksi, jotta he voisivat puuttua tehokkaasti leikkiin ja tukea lapsia kohti leikin kehittyneitä muotoja. (Loizou, 2017, 152.) Hakkarainen ym. (2013, 214) pohtivat kysymyksiä useiden varhaiskasvatuksen tutkijoiden (Gouuch, 2008; Broadhead & van der Aalsvoort, 2009; Martlew, Stephen & Ellis, 2011) tapaan: Pitäisikö varhaiskasvatuksen opettajille opettaa kuvitteluleikkiin sitoutumisen taitoja? Entä pitäisikö opettajankoulutukseen sisällyttää leikkikykyjen ja leikkiin puuttumisen sekä liittymisen taitojen opetusta?

Leikistä puhuttaessa tuodaan esille usein Vygotskyn teoria (1978) lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä, joka voidaan kiteyttää siten, että leikissä lasta haastetaan toimimaan uudella tasolla aikuisen tuella eli haastetaan lasta omalta itsenäiseltä tasoltaan potentiaaliselle kehityksen tasolle (Bodrova & Leong, 2007, 40). Kallialan (2008) mukaan ei ole kuitenkaan kyse vain ongelmanratkaisusta, vaan hän viittaa Vygotskyn puhuneen korkeampien henkisten kykyjen hallinnasta. (Kalliala, 2008, 44-45.)

Hakkarainen ym. (2013) toteavat, että lähikehityksen vyöhyke ei koske vain lapsia, vaan myös aikuisia. Kaikille leikkiin osallistuville muodostuu lähikehityksen vyöhyke, mikä perustuu aikuisen ja lasten väliseen kehittävään vuorovaikutukseen. Opettajan työn tulisi kohdistua lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaan tukemiseen, mikä voidaan katsoa aikuisen taitojen vaativimmaksi haasteeksi. Aikuisen lähikehityksen vyöhykkeen leikissä luo leikin ennustamattomuus, ja lapsen luovuuden kehitys osoittaa aikuisen toiminnan onnistuneen lähikehityksen vyöhykkeellä. He katsovat, että aikuisen vähäinen toiminta lähikehityksen vyöhykkeen laajentamiseksi on yhteydessä siihen, että aikuisen liittyminen yhteiseen leikkiin epäonnistuu. (Hakkarainen ym., 2013, 213, 216, 232.). Ferholt ja Nilsson (2017) esittävät lähikehityksen vyöhykkeeseen laajennuksen viitaten Ferholtin ja Lecusayn (2010) tutkimukseen. Heidän mukaansa myös aikuinen kehittyy toimiessaan yhdessä lapsen kanssa lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. (Ferholt & Nilsson, 2017, 66.)

Hakkarainen ja Brèdikytè (2013) kuvaavat aikuisen onnistuneita leikkiin liittymisen piirteitä. Merkityksellistä on aikuisen emotionaalisen sitoutuminen, aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus, leikin kiehtova juoni, yhteinen hauskanpito sekä aikuisen antama tuki leikin kehittymisen kannalta kriittisissä kohdissa. (Hakkarainen & Brèdikytè, 2013, 198-200.) Ferholt ja Nilsson (2017) esittävät syyn sille, miksi aikuisille leikkiminen voi olla hankalaa. Heidän mukaansa Vygotsky (2004, 31-32) totesi aikuisten ja lasten mielikuvitusprosessien olevan erilaiset, ja lapset uskovat mielikuvitukseensa ja sen tuotoksiin enemmän kuin aikuinen. (Ferholt & Nilsson, 2017, 61.) Opettajan onnistunut leikkiin liittyminen perustuu asianmukaiseen ja jatkuvaan havainnointiin ja aktiiviseen osallistumiseen (esim. kanssaleikkijänä, roolissa) lasten leikkiteemojen sisällä (Loizou, 2017, 166).

3.2 Omien leikkikokemusten merkitys

Helenius ja Korhonen keräsivät vuonna 2012 aineiston, joka liittyi tutkimukseen osallistuvien leikkimuistoihin vuosisadan puolivälistä nykyaikaan. Muistelijan tehtävä oli palauttaa mieleen mahdollisimman varhainen leikkimuisto, ja kuvata sitä lyhyesti. Leikkimuistoissa toistuvasti esiintyvän aineksen on todettu olevan kooste leikin keskeisimmistä merkityksistä ajanjaksolta ennen koulua, ja niiden voidaan katsoa kertovan kulttuuristamme sekä siinä tapahtuvista muutoksista, lapsuudesta, leikistä ja

siitä, miten leikki on osa lapsuuden muodostumista. (Helenius & Lummelahti, 2013, 23-54.)

Aineistoa tarkastellessa voidaan esittää kysymys siitä, miten yksityiskohtaisetkin asiat kauan sitten leikityistä leikeistä voivat säilyä mielessä. Leikki ja sen olosuhteet muuttuvat, ja se, miten lapset voivat nykypäivänä suunnitella ja toteuttaa leikkejään, on pitkälle kiinni varhaiskasvatuksen aikuisista. Aikuisen tulee olla tietoinen omasta vaikutuksestaan leikkiin ja omasta vastuustaan leikeissä. (Helenius & Lummelahti, 2013, 52.) Flemming Mouritsen (1998) toteaa, että meistä jokainen kantaa mukanaan lapsuuttaan, muistojaan, tietojaan, asenteitaan sekä niin aistinvaraisia kuin kognitiivisiakin ajattelutapojaan. Jotkut meistä kaipaavat lapsuutta, jotkut jumittuvat siihen ja jotkut pyrkivät siitä eroon. Riippumatta tapauksesta meillä on kaikilla ollut lapsuus. (Mouritsen, 1998, 30-31.) Anette Sandbergin (2003, 207) tutkimuksessa tutkittiin, kuvattiin ja saatiin lisää tietoa eri elämänvaiheiden ympäristöjen merkityksestä sekä paikan identiteetin yhteydestä siihen, kuinka opiskelijoiden lapsuuden leikit ja tämän hetkiset leikit ovat muokkaamassa heidän aikuisuuttaan.

Heleniukseen ja Lummelahteen (2013, 21) viitaten, omien leikkimuistojen muistelu voi auttaa aikuisia refleктоimaan omia kokemuksiaan. Kokemuksista muodostuu odotuksia toisista ja heidän aikeistaan sekä käsitys itsestä sen kautta, miten muut suhtautuvat itseen. Näin muodostuu aivorakenteita edustamaan minää eli kertomuksellisen minä. (Helenius & Lummelahti, 2013, 21.)

3.3 Aikuisen rooli lasten omaehtoisessa leikissä

Vapaan leikin käsitteen esitetään olevan peräisin Friedrich Fröbeliltä (1782-1852) (Lindqvist, 1998, 47; Kalliala, 1999, 234, 238; Samuelsson & Asplund Carlson, 2008, 629), ja sen perustuvan ajatukseen ulkoisesti passiivisesta ja sisäisesti aktiivisesta aikuisesta. Kallialan tutkimuksessa (2008) aikuisten leikkitaidoissa näytti olevan puutteita. Aikuiset eivät juuri osallistuneet kuvitteluleikkeihin, vaan saattoivat jopa torjua lasten leikkipyynnöt. Osallistuessaan leikkiin aikuisen toimintaa kuvasi improvisointi ja ilmaisun ”joo, ja” käyttö. Kalliala kuvaa aikuisen leikin ohjauksen tasapainon löytämisen merkitystä, mikä perustuu sensitiivisyyteen, leikkirauhan tarjoamiseen sekä lasten luovien leikki-ideoiden tunnistamiseen. On tärkeä muistaa, että kun aikuinen tutustuu lapsiin ja on heidän lähellä, hän oppii tunnistamaan leikkitilanteissa, vetäytykö hän

taka-alalle havainnoimaan vai tarvitaanko häneltä aktiivisempaa osallistujan roolia. (Kalliala, 2008, 55-56, 262). Mirja Könkään (2018) väitöskirjatutkimus osoitti, että aikuiselta ei vapaan leikin tilanteissa vaadittu välttämätöntä läsnäoloa, mikäli leikkitilanteet olivat lapsille loogisia ja selkeitä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että aikuista tarvitaan leikeissä erityisesti tilanteissa, joissa samassa tilassa on käynnissä useita leikkejä ja joissa ei ole sääntöjä, jotta leikkiin keskittyminen ja positiivisten tunteiden kokeminen mahdollistuvat. (Köngäs, 2018, 128.)

Hakkarainen ja Brédikyté (2017) esittävät kysymyksen, miksi aikuisten tulee puuttua lasten leikkiin? Miksi leikkiympäristön luominen ja leikkiaika eivät riitä? Heidän mukaansa voidakseen kehittää yksilöllisiä korkeampia henkisiä kykyjään, lapset tarvitsevat vuorovaikutussuhteen sellaisen henkilön kanssa, joka leikkii korkeammalla tasolla. (Hakkarainen & Brédikyté, 2017, 249.)

Aikuisen tulee löytää tasapaino leikin ohjaamisen ja lasten vapaan leikin välillä, jolloin leikin ohjaamisella voidaan vaikuttaa leikin laatuun ja lasten omaehtoiseen leikkiin, mikä kertoo lapsen ymmärryksestä ja ajattelusta (Hakkarainen & Brédikyté, 2013, 32, 147). Eira Suhosen (2009, 99) tutkimuksessa todettiin lasten sitoutuvan toimintaan parhaiten silloin, kun aikuinen toimii vuorovaikutuksessa heidän kanssaan, huomioi heidän aloitteitaan ja tekee leikkialoitteita. Pramling Samuelsson ja Johansson (2006) esittävät, että lasten omaehtoisessa leikissä opettaja toimii lasten ehdoilla ja voi tehdä sekä omia aloitteitaan että seurata lasten leikkiä, heidän näkökulmiaan ja aloitteitaan. Heidän mukaansa leikin omistajuus voi vaihdella leikin aikana. Aluksi se voi olla opettajalla, josta se vähitellen siirtyy lapsen omistukseen. (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006, 58.)

3.4 Leikkitoiminnan suunnittelu ja kehittäminen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 leikillisessä toimintakulttuurissa hyvinvointi ja oppiminen ovat keskiössä. Henkilöstön tehtäviin kuuluu havainnoida ja dokumentoida leikkiä, sillä havainnot ohjaavat leikin suunnittelua ja ohjaamista. Leikin havainnoimisella voidaan tulla tietoisemmiksi lasten ajattelusta, tunteista ja kokemuksista, ja se edellyttää suunnittelua, arviointia ja dokumentointia. (Opetushallitus, 2018, 36-37, 39.)

Kallialan (2012) mukaan lapsilähtöisyyteen liittyvät käsitesekaannukset ovat tuoneet mukanaan toiminnan ja suunnittelun esteitä, mitkä luovat varhaiskasvatuksessa tekemättömyyden kulttuuria. Näitä ovat mm. tiettyjen toimintojen poistaminen varhaiskasvatuksesta (penkittämisperinteen poistaminen, ja sitä kautta myös yhteisten musiikkihetkien katoaminen, taito- ja taideaineiden katoaminen), tuokioihin kohdistunut kritiikki ja keskeyttämisen kulttuuri. Näiden valossa usein kentällä vedotaan siihen, että aikuisen ei tarvitsekaan suunnitella, koska lapset oppivat itsenäisesti ja toiminta tapahtuu spontaanisti. (Kalliala, 2012, 47, 56-58, 61, 76-79.)

Leikin suunnittelun voidaan katsoa pitävän sisällään samoja Karilan (2001) esittelemiä suunnittelun ulottuvuuksia kuin muukin varhaiskasvatustoiminta. Ulottuvuuksia ovat tietoinen ja tavoitteellinen toiminta, jossa keskeinen toimintamuoto on leikki sekä sen dokumentointi ja arviointi. Lisäksi tulee huolehtia, että leikillinen oppimisympäristö on toimiva ja että yhteisistä tavoitteista ryhmässä on sovittu. Kasvatuksen tavoitteet luodaan laajemmassa mittakaavassa yhteistyössä työyhteisön ja vanhempien kanssa, ja jotta voi tiedostaa varhaispedagogiikan ja leikin arvopohjan, tulee tiedostaa omat sekä tiimin lähtökohdat. (Karila, 2001, 287.) Kangas ja Brotherus (2017) tuovat esille, että leikki ei tutkimuksissa (Bae, 2009, 391-392; Leinonen, Brotherus & Venninen, 2014, 12-13) näyttäisi kuuluvan pedagogisen suunnittelun tai arvioinnin piiriin eivätkä aikuiset tue lasten leikkiä. Lisäksi aika- ja tilaresurssit ovat haasteena esimerkiksi lasten omalle toiminnan sekä oppimisympäristöjen suunnittelulle ja arvioinnille. (Kangas & Brotherus, 2017, 1, 20).

Leikin suunnittelu sisältää leikkiajan mahdollistamisen ja sovittamisen päiväjärjestykseen eikä tätä aikaa tule pilkkoa liian lyhyisiin osiin. Suunnittelun tulee koskea oppimisympäristöjen suunnittelua sekä leikkivälineiden järjestämistä lasten saataville. (Helenius & Lummelahti, 2013, 221-227.) Kalliala (2008) nostaa esiin suunnittelun ohella muut resurssit, kuten työssä viihtymisen sekä ryhmäkoon ja suhdeluvut, jotka vaikuttavat aikuisen leikkiin osallistumiseen. Kallialan mukaan osa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä on valinnut viitsimättömän sekä osallistumattoman aikuisen roolin tietoisesti. Varhaiskasvatuksessa ei ole myöskään yhtenäistä käsitystä siitä, millaista aikuisen roolia tulisi tavoitella. (Kalliala, 2008, 259, 263, 266-267.)

Hakkarainen ja Brédikyté (2013) esittävät, että lapsen leikin ja kehityksen arvioinnissa tulisi arvioida leikin ohjaamiselle asetettuja tavoitteita sekä pohtia, mikä olisi seuraava leikin kehityksen vaihe. He kehottavat omiin kehittämishankkeisiinsa viitaten (Hakkarainen 2002; Brédikyté 2011) muistamaan, että millainen leikki tahansa ei kehitä

lasta, ja toiminnan arviointi koskee aikuisen toimintaa ja sen suunnittelua. (Hakkarainen & Brédikyté, 2013, 22, 26, 29.) Karila (2001) toteaa, että henkilöstö suunnittelee varhaispedagogiikassa sekä omaa työtään että toimintaa, joka syntyy heidän työnsä tuloksena. Hän tuo esille, että suunnittelussa jokainen kantaa oman ammatillisen vastuunsa ja osaamisensa niin, että päävastuu suunnittelusta on varhaiskasvatuksen opettajalla. (Karila, 2001, 276, 279.)

Aikuisen toiminnan kannalta on tärkeää, että aikuinen on tietoinen edellä esitellyistä leikkiin sekä aikuisen rooliin liittyvistä teorioista, jotta hän voi arvostaa ja ymmärtää leikin merkityksellisyyttä ja kokonaisvaltaisuutta lapsen elämässä sekä omaa rooliaan ja vaikutustaan leikin mahdollistajana ja leikkijänä. Opiskelijoiden leikkimuistojen tutkiminen on kiinnostava näkökulma leikin ja oman leikkiroolin arvostamiseen. Sandbergin (2001, 14; 2003, 208) mukaan lapsuuden muistoilla on merkitystä ihmisen yksilölliselle kehitykselle ja sosiaalisuudelle. Leikkimuistoja koskevassa tutkimuksessaan vuodelta 2001 hän tutki leikin merkityksellisyyttä siitä näkökulmasta, millaisena leikki näyttäytyi opiskelijoille, ja millaisia rooleja he leikissä ottavat. Sandberg totesi, että aikuisten leikkimuistot syntyvät jo varhaisista leikkikokemuksista. Leikki luo muistoja ja mahdollistaa oivallusten syntymisen, sitä ei ole rajattu kuulumaan vain tietyn ikäisille, ja leikillä on merkitys lapsen kehityskaaressa. (Sandberg, 2001, 14; 2003, 218-219.)

Leikin teoriaosassa tätä merkitystä lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille avataan monesta eri näkökulmasta, ja opiskelijoita tulee koulutuksessa ohjata ymmärtämään ja arvostamaan tätä moninaisuutta, jotta he voivat suunnitella, toteuttaa ja arvioida laadukasta varhaiskasvatusta. Leikkikokemusten tutkimisella voidaan selvittää, kuinka suuri merkitys ja millainen vaikutus niillä on varhaiskasvatuksen opettajan suhtautumisessa leikkiin ja omaan rooliinsa siinä sekä sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen tulee tukea opiskelijan leikkivän aikuisen roolin rakentumista.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityksiä aikuisen roolista leikissä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tähän tutkimustehtävään vastataan seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat antavat leikille?
2. Millaisena he näkevät aikuisen roolin leikissä?
3. Millaista tukea he kokevat saavansa varhaiskasvatuksen opettajaopinnoista oman leikkivän aikuisen roolinsa rakentamisprosessiin?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimusmenetelmät

Fenomenografinen tutkimusote

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsitysten fenomenografisella kartoittamisella saadaan tietoa siitä, millaisia käsityksiä heillä on leikistä ja miten nämä käsitykset eroavat toisistaan. (Häkkinen, 1996, 5). Näiden käsitysten voidaan olettaa vaikuttavan suurelta osin siihen, millaisia merkityksiä he antavat aikuisen roolille leikissä, omille leikkikokemuksilleen sekä koulutuksesta saamalleen tuelle oman leikkivän aikuisen roolinsa rakentumisessa. Tutkimuksen tavoite on pyrkiä ymmärtämään ajattelun laadullisia eroja sekä eri näkökulmia (Häkkinen, 1996, 9). Fenomenografiassa kokemus on keskeinen käsite. Kokemusten kautta luodaan käsityksiä ja ajattelu rakentuu. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, kuinka vastaajat kokevat leikin maailman. (Niikko, 2003, 18-19.)

Käsityksillä viitataan tässä tutkimuksessa henkilöiden käsitykseen todellisuudesta eli aikuisen roolista leikissä, ja kuvataan leikin maailmaa sellaisena kuin vastaajat sen kokevat sekä siihen, kuinka henkilöt kokevat oman roolinsa leikissä. Fenomenografiassa Martonin (1981) mukaan tehdään keskeinen ero kahden näkökulman välille. Ensimmäisen näkökulman kautta kuvataan maailman eri puolia eli tässä tutkimuksessa leikkiä ja aikuisen roolia siinä, ja toinen näkökulma kuvaa ihmisten erilaisia kokemuksia maailmasta eli tässä tutkimuksessa opiskelijoiden erilaisia käsityksiä aikuisen roolista leikissä. Näiden kahden erottaminen ei puhtaasti onnistu, sillä oma kokemus on aina osa yleistä kokemusta. (Marton, 1981, 180-181.) Fenomenografiassa painottuu toisen asteen näkökulma, ja tässä tutkimuksessa tarkoitus on kuvata erilaisia näkemyksiä eikä selvittää syitä, joista erot johtuvat. (Häkkinen, 1996, 11, 13; Niikko, 2003, 24). Tutkija pyrkii ymmärtämään maailmaa luonnollisesti omien kokemusten ja ymmärryksensä kautta, tässä tutkimuksessa ilmiötä leikki ja aikuisen roolia siinä. Omat kokemukset eivät kuitenkaan voi ohjata tulkintojen tekoa, vaan tavoitteena on ymmärtää tutkimukseen osallistujien maailman olevan heidän omien merkityssuhteidensa muovaamaa, ja se eroaa tutkijan merkityssuhteista ja kokemuksista. (Varto, 1992, 58-59.)

Mixed methods -tutkimus

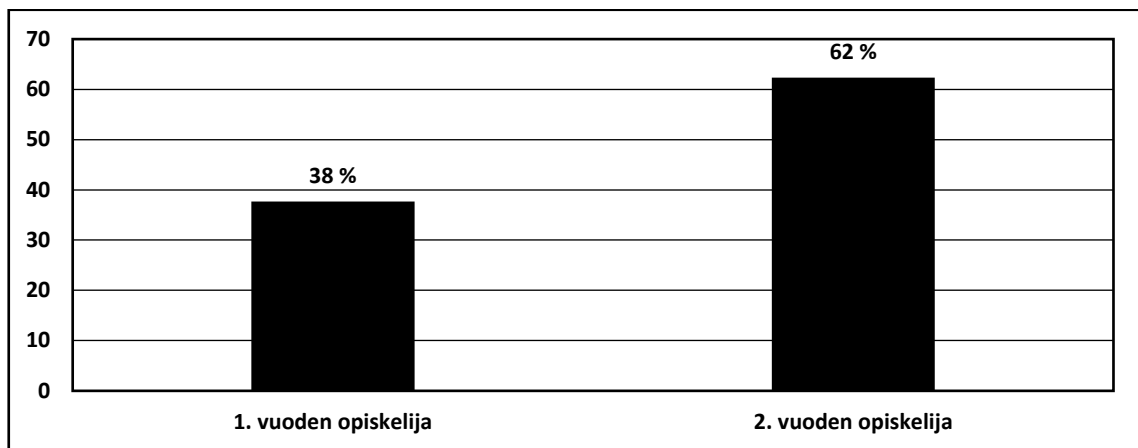
Kyseessä oli mixed methods -tutkimus, jossa voitiin katsoa painottuvan kvalitatiivisen tutkimusotteen, sillä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opiskelijoiden merkitysrakenteista (Metsämuuronen, 2011, 220). Mixed methods -tutkimuksen tulkinta oli Creswellin ja Plano Clarkia (2011) mukaillen tässä tutkimuksessa se, että kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusote yhdistyvät aineiston hankinnan aikana eli toinen menetelmä tuottaa aineistoa seuraavaan tutkimuksen vaiheeseen (merging) sekä analyysin aikana eli molempia analysointituloksia tulkitaan yhdessä (connecting). Tutkimuksessa sovellettiin mixed methods -mallia, jossa kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset vaiheet seuraavat toisiaan, ja tutkimusotteet kulkevat rinnakkain sekä aineiston hankinnan että analyysin vaiheissa. Tutkimuskysymyksiin vastaamisessa hyödynnettiin kyselyn tuottamaa kahta erilaista dataa. (Creswell & Plano Clark, 2011, 71.)

5.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimusaineiston hankinta

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoille. Kysely saatekirjeineen (liitteet 1 ja 2) lähetettiin kaikille vastaajille sähköisesti syyskuussa 2018 opiskeluvuoden aloituskurssien opettajien kautta sekä linkki kyselyyn oli käytettävissä sähköisellä moodle -alustalla. Tällöin opiskelijoiden yhteystiedoista ei muodostunut tutkijan tekemää rekisteriä. Vastaajia muistutettiin kyselyyn vastaamisesta kolme kertaa sähköpostitse sekä opiskelijoiden käytössä olevalla opintoihin liittyvällä sähköisellä alustalla.

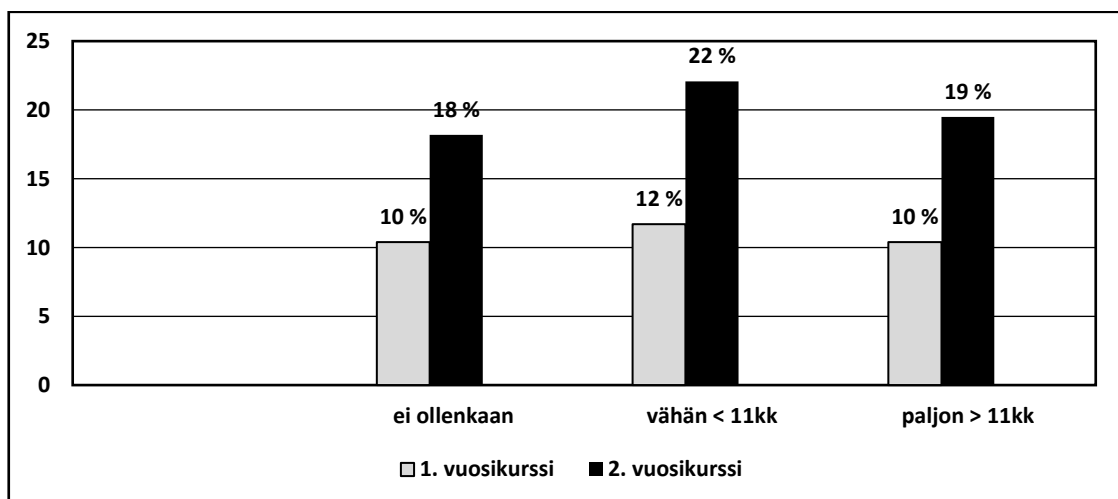
Tutkimuskohde

Tässä tutkimuksessa otanta perusjoukosta valikoitui sen mukaan, ketkä olivat kiinnostuneita sekä halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Tutkimuksen otantamenetelmää kutsutaan itsevalikoituneeksi verkkokyselytutkimukseksi. (Miettinen & Vehkalahti, 2013, 88.) Kyselyyn vastasi 77 opiskelijaa 286:sta opiskelijasta eli perusjoukosta eli lopullinen otos oli 27% kaikista vastaajista. Tähän otokseen kaikilla tutkimuksen havainnointiyksiköillä oli yhtä suuri todennäköisyys tulla valituksi (KvantiMOTV, 2011). Vastaajissa olivat edustettuina sekä ensimmäisen (n=29) että toisen vuoden varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat (n=48). Tutkimusjoukko on nähtävissä kuviossa 1 prosenttilukuina.



KUVIO 1. Tutkimusjoukko prosenttilukuina (n=77)

Taustatiedoissa vastaajilta kysyttiin työkokemusta sekä keston että laadun mukaan. Kesto vaihteli nollasta kuukaudesta 312 kuukauteen (26 vuotta). Laatua kuvasivat maininnat kuten lastentarhanopettaja, lastenhoitaja, perhepäivähoitaja, avustaja, päiväkotiapulainen, harjoittelija, sijainen, leiriohjaaja, työkokeilu, seurakunnan työntekijä sekä lasten hoitaminen kotioiloissa, päiväkodissa tai leikkipuistossa sekä se, oliko työtehtävään kuulunut vastuu lapsiryhmästä (toimiminen lastenhoitajana tai lastentarhanopettajana). Kuviossa 2 on nähtävissä opiskelijoiden omaama työkokemus työn keston mukaan.



KUVIO 2. Työkokemuksen kesto prosenttilukuina opiskeluvuosittain (n=77)

Kyselylomake aineiston hankinnassa

Aineiston hankintamenetelmänä käytettiin internet survey-kyselyä, joka sisälsi sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti analysoitavia kysymyksiä. Kyselylomake sekä sen saatekirje on tutkimuksen liitteenä (liitteet 1 ja 2).

Kyselyssä kartoitettiin vastaajien taustatietojen (opiskeluiden aloitusvuosi, työkokemus) lisäksi heidän omia merkityksellisiä leikkikokemuksiaan ja leikkikokemuksia aikuisten kanssa omassa lapsuudessaan, miten heidän mielestään aikuiset tekevät lasten leikkiessä, miten he kokevat leikin tavoitteellisuuden ja suunnittelun, millaisena he käsittävät aikuisen ja lasten yhteisleikin merkityksen, millaisena leikkijänä he kokevat itsensä nyt ja tulevaisuudessa sekä mitä he ovat oppineet koulutuksessaan aikuisen roolista leikissä ja mistä haluaisivat lisää tietoa.

Kyselyn monivalintakysymykset perustuivat järjestysasteikolliseen Likert-asteikkoon, jossa oli viisi vaihtoehtoa. Asteikon ääripäät olivat erilaisia mittarin osiosta riippuen, mutta mittasivat laadullisesti samaa asiaa eli 1 = ei koskaan/ei pidä paikkaansa/ei lainkaan tärkeää, 2 = harvoin/pitää melko huonosti paikkansa/vähän tärkeää, 3 = joskus/en osaa sanoa tai en tiedä/melko tärkeää, 4 = usein/pitää melko hyvin paikkansa/tärkeää ja 5 = aina/pitää paikkansa/erittäin tärkeää. Erilaisilla ääripäiden vaihtoehtojen käytöllä saatiin selkeämpi rakenne kysymyksiin, ja monivalintakysymysten etuna on vertailtavuus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 201).

Avoimissa kysymyksissä vastaajien oli mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan omin sanoin, tuoda esille mielipiteitään, kokemuksiaan ja tietojaan aiheesta sekä asiaan liittyvien tunteiden voimakkuutta. Näin tutkimuksessa säilyi potentiaali saada esille ennakoimattomia näkökulmia. (Hirsjärvi ym., 2009, 199, 201.) Avoimilla kysymyksillä haettiin vastauksia esimerkiksi ilmiöön ”Kerro, millainen leikkijä koet olevasi nyt ja tulevaisuudessa.” Kyselyssä monivalintakysymykset ja avoimet kysymykset vuorottelivat, jotta vastaaminen olisi mielekästä. Kyselylomaketta tarkastellaan kriittisesti vielä tutkimuksen luotettavuus kohdassa (7.2).

5.3 Aineiston analyysimenetelmät

Aineiston kvalitatiiviset analyysimenetelmät

Tämän tutkimuksen kvalitatiivisen aineiston muodostivat avointen kysymysten vastaukset eli kirjoitetut tekstit. Niiden analyysi pohjautui aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, jolloin edettiin yksittäisistä havainnoista yleisimpiin väitteisiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Eskola (2018) kuvaa tutkimuksen etenevän aineisto- tai ilmiöpohjaisesti, kun eri teorioiden valossa tulkitaan aineistoa ja ilmiötä eli tässä tutkimuksessa aikuisen roolia leikissä. Hän kuvaa aineistolähtöistä sisällönanalyysiä teorian muodostamisena aineistosta käsin, ja mainitsee, että teoriat voivat olla useita pieniä, tutkimuksen edetessä täydentyviä teorioita aiheesta. (Eskola, 2018, 183.)

Analyysin tekeminen pohjautui tutkimuksessa Tuomen ja Sarajärven (2002) esittelemään aineistolähtöisen sisällönanalyysin malliin, jonka ovat alun perin kuvanneet Miles ja Huberman (1984). Mallin mukaan analyysiyksiköitä ei oltu etukäteen päätetty eikä aikaisemmalla tiedolla tai tehdyillä havainnoilla ollut huomattavaa merkitystä analyysin teossa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 97; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Nämä analyysiyksiköt muotoutuivat analyysin edetessä, ja tässä tutkimuksessa ne kaikki koskivat aikuisen roolin merkitystä leikissä eri tavoin. Lähtökohta Martti Grönforsin (1982) mukaan on, että havaintojen tekemisen tulee perustua johtopäätökseen eli hypoteesiin, joka tässä tutkimuksessa aineistolähtöisyyteen perustuen oli intuitiivinen ajatus siitä, millaisia käsityksiä vastaajilla on aikuisen roolista leikissä (Grönfors, 1982, 30-37).

Analyysin teossa tutkijan tuli pitää mielessä, että käytetyt käsitteet, tutkimustehtävä sekä valitut menetelmät olivat hänen asettamiaan, ja niillä on aina vaikutusta tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 98). Näin ollen tutkimuksessa ei ollut mahdollista toteuttaa täysin puhdasta induktiivista päättelyä (Grönfors, 1982, 36). Tämän vuoksi analyysissä voidaan katsoa sovelletun myös teoriasidonnaista analyysiä, jolloin aineisto ei liity suoraan teoriaan, mutta yhteyksiä on nähtävissä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 98). Tutkimuksen taustateoria muokkaantui alun kyselyn taustana käytetystä kirjallisuuskatsauksesta huomattavasti johtopäätöksiin tultaessa. Fenomenografiassa tärkeimmät tulokset ovat käsityskategoriat, jotka kuvaavat erilaisia ajattelutapoja (Häkkinen, 1996, 5).

Tuomi ja Sarajärvi (2002) kuvaaman mallin mukaan kvalitatiivisen aineiston analyysi aloitettiin kokonaiskuvan hahmottamisella vastauksista siirtämällä ne Word -tiedoston taulukkoon ja lukemalla kaikki vastaukset läpi useampaan kertaan. Tämän jälkeen vastauksia alettiin pelkistää eli aineistosta poistettiin epäolennaiset osat, kuten tyhjät vastaukset sekä vastaukset, joissa ei oltu vastattu kysymykseen. Pelkistämistä ohjasi tutkimustehtävä, ja tavoitteena oli koodata tutkimustehtävään liittyvät ilmaukset. Seuraavassa vaiheessa aineisto ryhmiteltiin eli klusterointi käymällä läpi pelkistämisen kautta muodostetut koodisanat etsimällä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Näin aineistosta eriteltiin alaluokkia, jotka olivat yhden tai useamman sanan mittaisia kuvauksia. Abstrahointivaiheessa kielellisistä kuvauksista siirryttiin yläluokkiin, teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 110-114.)

Aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä on taulukossa 1 esimerkkikuvaus tutkimuskysymykseen 1 liittyvän avoimen kysymyksen ”Kuvaile jokin itsellesi tärkeä ja merkityksellinen leikkikokemus” analyysin osalta. Kaikkien avointen kysymysten vastaukset analysoitiin saman mallin mukaan.

TAULUKKO 1. Esimerkki avoimen kysymyksen ”Merkityksellinen leikkikokemus” aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä

Alkuperäisilmaus (esimerkkipoiminnot aineistosta)		
”Kauppaleikki puistossa mummoni kanssa. Hän toimi asiakkaana ja olin milloin leipuri, milloin kioskin myyjä. Toteutin hänen toiveensa tuotteesta ja valmistin sen metsästä löytyvistä jutuista.” ”Kirkonrotta sisarusten ja naapureiden kanssa meidän pihallamme.” ”Leikkiminen äidin kanssa esimerkiksi barbeilla.” ”Rakensimme mummin kanssa koko huoneen kokoisen eläintarhan legoista.” ”Roolileikit parhaan ystävän kanssa ala-asteella, jossa eläydyttiin rooleihin, ja jota jatkettiin monia kuukausia samalla tarinalla, kasvattaen tarinaa leikkiessä.” ”Ystävän kanssa perustetut kukkakauppa ja pankki, joita pidimme hänen leikkimökissään.”		
Pelkistetyt ilmaukset		
Amatit, eläimet, juonellisuus, legot, juonellisuus, kuvittelu, roolileikki, tarinat. Mummi, mummo, äiti. Ystäv, paras ystäv, sisarus, naapuri. Metsä, leikkimökki, piha.		
Alaluokat (klusterointi)		
Esineleikki, juonellinen leikki, rakenteluleikki, ulkoleikki, sääntöleikki, eläinleikki	Vanhemmat, isovanhemmat, vertaiset	Luonto, pihapiiri
Yläluokat (abstrahointi)		
Leikin muodot ja kuvitteluleikki	Leikkikumppanit, aikuiset	Leikkipaikat
Pääloukka (abstrahointi)		
Kuvitteluleikin kuvaukset, aikuisen rooli leikissä		
Yhdistävä loukka		
Kuvitteluleikkien ja aikuisen rooli merkityksellisissä leikeissä		

Analyysiyksikkö oli tässä esimerkkitapauksessa merkityksellisyys leikkikokemuksissa. Klusteroinnissa alkuperäisilmauksista luotiin alaluokkia, jotka käsittelivät leikeissä mukana olleita ihmisiä (vertaiset, kuten sisarukset ja aikuiset, ja paikkoja, joissa vastaaja oli leikkinyt sekä leikkien muotoja (ulkoleikki, mikä piti sisällään ilmaukset, jotka liittyivät rakennettuun tai luonnonmukaiseen ulkoympäristöön tai rakenteluleikki, mikä piti sisällään maininnat leikeistä, joissa rakennettiin). Tämän jälkeen aineiston abstrahointia jatkettiin ja tarkasteltiin vielä kuvitteluleikkiä kuvaavia teemoja, joita sisältyi useisiin vastauksiin. Näin abstrahoinnin kautta muodostettiin yläluokat, joissa keskityttiin kuvaamaan leikin kannalta merkitykselliseksi koettuja leikin muotoja sekä leikkikumppaneita.

Aineiston kvantitatiiviset analyysimenetelmät

Kvantitatiivisen aineiston muodostivat kyselyn monivalintakysymykset, jotka analysoitiin IBM SPSS Statistics 25.0.0.0 for Windows -ohjelmalla. Kvantitatiivinen analyysi toteutettiin faktorianalyysinä, koska sen perustan muodostavat muuttujien väliset korrelaatiot sekä havaintojen riippumattomuus toisistaan. Olennainen informaatio voitiin kuvata keskiarvojen, keskihajonnan ja korrelaation kautta. Keskiarvojen tarkastelulla voitiin tutkimuksessa kuvata sitä, kuinka paljon sekä millaista vaihtelua muuttujien arvoissa näkyi. (Vehkalahti, 2008, 54-55, 77, 94-96.) Tämän jälkeen verrattiin, eroavatko eri vastaajaryhmien keskiarvot taustamuuttujien kuten työkokemuksen sekä opiskeluiden aloitusvuoden suhteen. Tarkempaa tietoa siitä, onko näiden kahden välillä todellinen yhteys, saatiin Khiin neliö -testillä (Metsämuuronen, 2006, 346-347).

Tutkimuksessa käytettiin myös klusterianalyysiä eli tehtiin ryhmiä samanlaisista tutkittavista. Näin tuotiin esille faktorianalyysin ja klusteroinnin välistä eroa, joka perustuu siihen, että faktorianalyysissä haetaan muuttujia, jotka ovat vaihtelultaan toistensa kaltaisia, klusteroinnissa taas tavoitellaan samankaltaisia havaintoja (Nummenmaa, 2004, 363). Klusteroinnilla luotiin tutkimuksessa käytettävä leikin merkityksellisyyden klusteri. Alla olevassa taulukossa 2 on esitelty yhteenvetona koko tutkimuksen – kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi – analyysiprosessi.

TAULUKKO 2. Yhteenveto koko tutkimuksen analyysiprosessista

Tutkimuskysymys	Analysoitava aineisto kyselylomakkeesta	Analyysimenetelmä
1. Millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat antavat leikille?	Merkityksellinen leikkikokemus Merkityksellisten leikkikokemuksen reflektointi	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi
	Leikin merkityksellisyys Leikkikumppanit lapsuudessa Merkitykselliset kokemukset aikuisista, joiden kanssa leikin lapsuudessani	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi Klusterointi
2. Millaisena he näkevät aikuisen roolin leikissä?	Kokemus itsestä leikkijänä nyt ja tulevaisuudessa	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi
	Yhteisleikki Leikin suunnittelu Mitä aikuiset tekevät, kun lapset leikkivät	Faktorianalyysi Keskiarvojen vertailu Klusterointi
3. Millaista tukea he kokevat saavansa varhaiskasvatuksen opettajan opinnoista oman leikkivän aikuisen roolinsa rakentamiseen?	Varhaiskasvatuksen opettajan opinnot ja aikuisen roolista leikissä opitut ja opittavat asiasisällöt	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

6 Tulokset

Tässä luvussa kuvattavat tutkimustulokset avaavat varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityksiä leikistä ja aikuisen roolista leikissä. Tuloksissa yhdistyvät sekä kvantitatiiviset että kvalitatiiviset tulokset, ja esittämisessä edetään kvantitatiivisista tuloksista kvalitatiivisiin tuloksiin.

6.1 Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden antamat merkitykset leikille

Tässä kappaleessa esitellään tulokset leikin merkitystä kuvaaviin väitteisiin sekä tulokset opiskelijoiden omista leikkikokemuksista sekä niiden itsereflektiosta.

6.1.1 Leikin merkityksellisyys

Vastausten perusteella muodostui kaksi faktoria, joiden luotettavuus KMO -testillä oli riittävä (.845), ja Khii-neliön muuttujien riippumattomuustesti oli ($\chi^2 (78) 642,678 = p > .05$.) Nämä kaksi faktoria muodostavat leikin merkitykselle kaksi ulottuvuutta. Faktorille 1 latautuivat muuttujat, jotka liittyivät leikissä oppimiseen ja harjoitteluun, ja faktori nimettiin Oppiminen leikissä -faktoriksi. Faktorille 2 latautuivat muuttujat, jotka liittyivät leikissä käsiteltäviin tunteisiin, itsetuntoon sekä yhteisöllisyyteen, ja tämä faktori nimettiin Hyvinvointi -faktoriksi. Rotatoitu faktorimatriisi on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Faktorimatriisi oppiminen ja hyvinvointi leikissä -faktoreista

	Oppiminen	Hyvinvointi
Leikkiessä harjoitellaan sääntöjä	0,827	
Leikki kehittää elämässä tarvittavia taitoja	0,800	
Leikissä lapsi hahmottaa maailmaa ja tutkii sitä	0,746	0,393
Leikissä harjoitellaan itsesäätelytaitoja sekä tunteiden käsittelyä	0,739	0,342
Leikkiessä kohdataan haasteita ja harjoitellaan selviytymään niistä	0,727	0,341
Leikissä vahvistuvat luovuus ja mielikuvitus	0,715	0,455
Leikki vahvistaa lasten ystävyys-suhteita	0,693	
Leikki rikastaa ja vahvistaa lasten keskinäistä leikkivuorovaikutusta	0,631	0,571
Leikissä lapsi voi kokea turvallisesti jännitystä ja käsitellä pelkoa	0,535	
Leikki vahvistaa lapsen itseluottamusta		0,843
Leikki vahvistaa lasten osallisuutta		0,832
Leikki lisää sekä lasten että aikuisten hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä ryhmässä	0,392	0,712
Leikki luo yhteenkuuluvuuden tunnetta	0,331	0,628
Selitysosuus	37,94 %	25,44 %

Huom. Faktoreille latautuneet muuttujat on merkitty taulukkoon tummennetulla tekstillä.

Leikin merkityksellisyysden keskiarvoklusterointi onnistui, sillä kummallekin klusterille sijoittui henkilöitä, ensimmäiselle klusterille 57 ja toiselle 20, ja kaikilla paitsi yhdellä muuttujalla, ryhmien välinen keskiarvojen ero oli merkitsevä ($p < .005$) tai jopa erittäin merkitsevä ($p < .000$). Klustereiden 1 ja 2 vastaajien käsitykset leikin merkityksellisyydestä eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi sen suhteen, että leikki vahvistaa ystävyys-suhteita. Klusteri on kuvattuna taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Leikin merkityksellisyyden klusteri

	1	2	Total	Keskiarvojen erojen merkittävyys (sig)
Leikki luo yhteenkuuluvuuden tunnetta	4,95	4,65	4,87	.002
Leikki vahvistaa lasten ystävyys-suhteita	4,98	4,85	4,95	.021
Leikissä lapsi voi kokea turvallisesti jännitystä ja käsitellä pelkoa	4,77	4,20	4,62	.000
Leikki kehittää elämässä tarvittavia taitoja	4,91	4,35	4,77	.000
Leikki lisää sekä lasten että aikuisten hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä ryhmässä	4,93	4,25	4,75	.000
Leikki vahvistaa lapsen itseluottamusta	4,96	4,60	4,87	.000
Leikki vahvistaa lasten osallisuutta	4,98	4,70	4,91	.000
Leikki rikastaa ja vahvistaa lasten keskinäistä leikkivuorovaikutusta	4,93	4,20	4,74	.000
Leikissä harjoitellaan itsesääätelytaitoja sekä tunteiden käsittelyä	5,00	4,55	4,88	.000
Leikissä lapsi hahmottaa maailmaa ja tutkii sitä	4,98	4,00	4,73	.000
Leikissä vahvistuvat luovuus ja mielikuvitus	5,00	4,30	4,82	.000
Leikkiessä harjoitellaan sääntöjä	4,82	3,90	4,58	.000
Leikkiessä kohdataan haasteita ja harjoitellaan selviytymään niistä	4,95	3,95	4,69	.000

Huom. Taulukkoon on merkitty tummennetulla tekstillä muuttuja, joka ei eronnut tilastollisesti merkittävästi.

Huom. Taulukkoon on merkitty tummennetulla ja kursivilla muuttujat, jotka ensimmäiseen klusteriin kuuluvat kokivat erittäin tärkeinä.

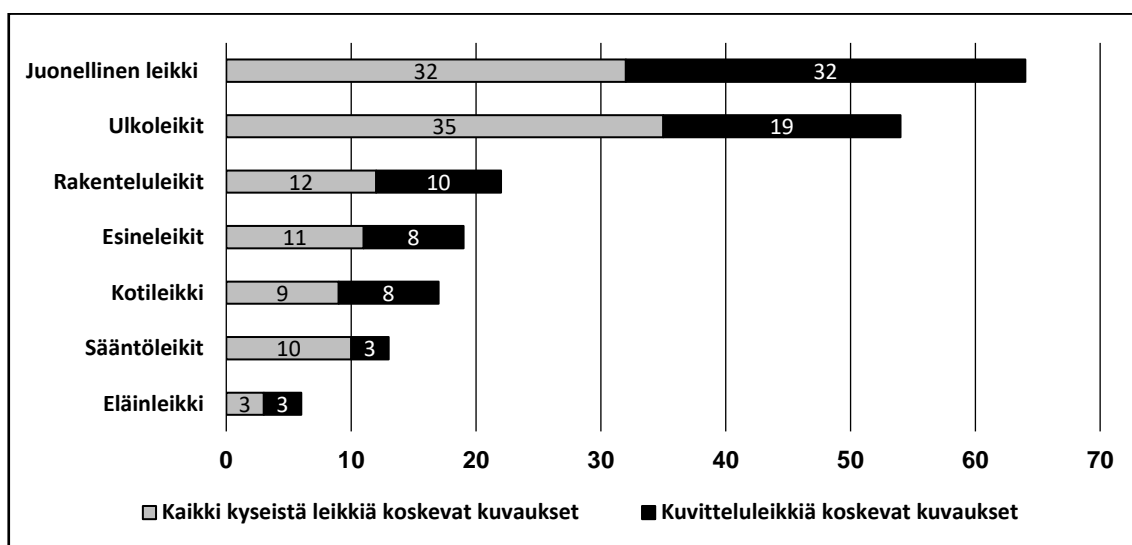
Kuvitteluleikki merkityksellisen leikin muotona

Avoimissa kysymyksissä vastaajat kuvasivat itselleen merkityksellisiä leikkikokemuksia. Vastausten perusteella muodostui yläluokka ”leikin muodot ja kuvitteluleikki” (ks. taulukko 1). Lähes jokaisen vastaajan tulkittiin kuvanneen lapsuudessa leikittyä leikkiä – 77 vastaajasta yksi vastaaja kuvasi leikkiä työelämän kautta ja yksi leikkiä omien lastensa kanssa. Yhteen vastaukseen saattoi sisältyä useampi kuvaus. Neljä vastausta oli tyhjiä.

Tässä tutkimuksessa päädyttiin tarkastelemaan tarkemmin kuvitteluleikkiä koskevia kuvauksia. Aineistosta luokiteltiin kuvaukset, joiden katsottiin kuvailevan kuvitteluleikkiä kuten seikkailu, tarina, mielikuvitus, asioiden muuttuminen/muuttaminen, kuvittelu, esittäminen, siirtyminen mielikuvituspaikkaan, eläytyminen, roolit ja roolissa toimiminen sekä pukeutuminen. Alapuoella on esimerkki kuvitteluleikkiä kuvaavasta vastauksesta.

”Ala-asteella meillä oli parhaan kaverini kanssa Narnia -kirjoista inspiraation saanut oma mielikuvitusmaailma. Leikimme, että kun päädyimme sinne, siellä oli jokin ongelma, esim. pahis tai joku oli eksynyt, joka piti ratkaista. Usein kuvittelimme, että osasimme taikoa tai lentää tai muuta ns. oikeassa elämässä mahdotonta.” (V51)

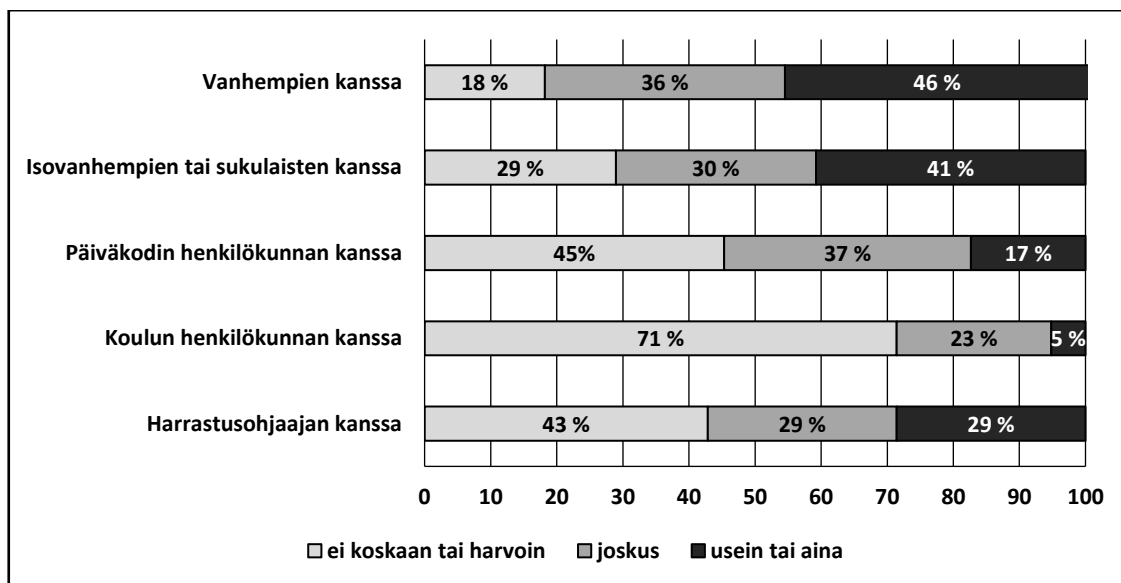
Kuvitteluleikin kuvauksia oli yhteensä 83 kaikista kuvauksista (n=112) eli 74%. Kuvattujen leikin muotojen määrät sekä kuvitteluleikin kuvausten määrä näissä leikeissä ovat kuvattuna alla olevassa kuviossa 3.



KUVIO 3. Kuvitteluleikin kuvausten määrä suhteessa muihin leikkikuvauksiin (n=112)

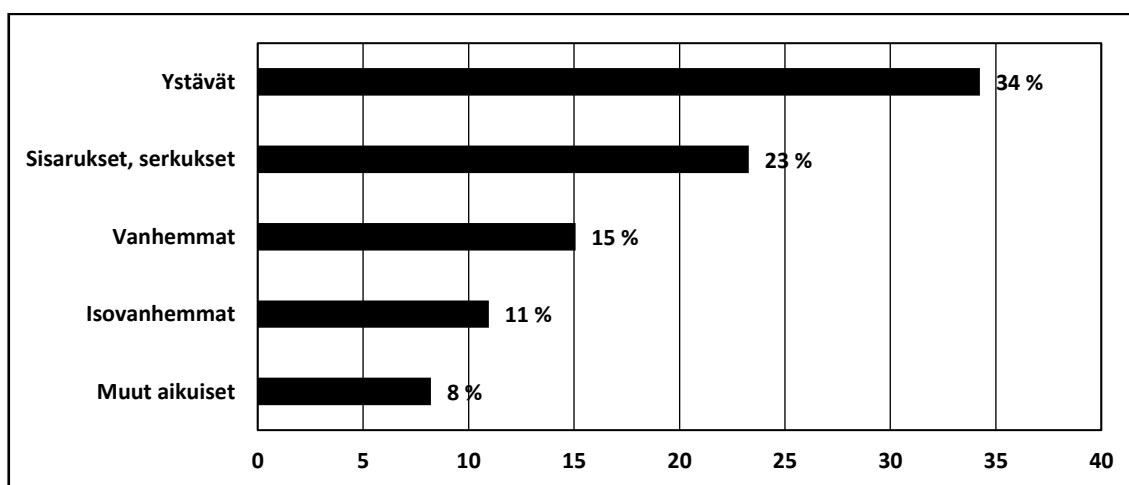
Aikuinen leikkikumppanina merkityksellisissä leikkikokemuksissa

Merkityksellisiä leikkikumppaneita tarkasteltiin monivalintakysymyksessä, jossa vastaajia pyydettiin kertomaan, kenen aikuisten kanssa he olivat leikkineet lapsuudessaan. Vastaajista 46% oli leikkinyt lapsena vanhempiansa tai isovanhempiansa kanssa usein tai aina. Vastaajat olivat leikkineet selkeästi harvemmin – usein ja aina 22% – päiväkodin tai koulun henkilökunnan kanssa. Alla olevassa kuviossa 4 on kuvattu aikuisten osallistuminen lapsuuden merkityksellisiin leikkeihin prosenttilukuina.



KUVIO 4. Aikuiset lapsuuden merkityksellisissä leikeissä prosenttilukuina

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä (ks. taulukko 1) leikkikumppanit -yläluokka muodostui vastaajien kuvaamista leikkiin osallistuneista merkityksellisistä henkilöistä. 25 vastaajaa eli 34% leikkikumppaneita kuvanneista vastaajista oli kuvannut aikuista, ja 45 vastaajaa eli 61% kuvasi leikkiä vertaisten kanssa. Yksi vastaaja kuvasi leikkikumppaneita työelämän kautta, yksi leikkiä omien lastensa kanssa ja kaksi vastaajaa oli kuvannut yksin leikkimistä. Yhteensä vastaukseen saattoi sisältyä useampi kuvaus. Yllä olevassa kuviossa 4 merkitykselliseen leikkikumppanin rooliin nousivat vanhemmat ja isovanhemmat, kun taas merkityksellistä leikkikokemusta kuvaillessaan enemmistön kokemuksiin (57% vastauksista) liittyivät vertaiset, kuten ystävät tai sisarukset (kuvio 5).



KUVIO 5. Leikkikumppanit merkityksellisissä leikkikokemuksissa prosenttilukuina

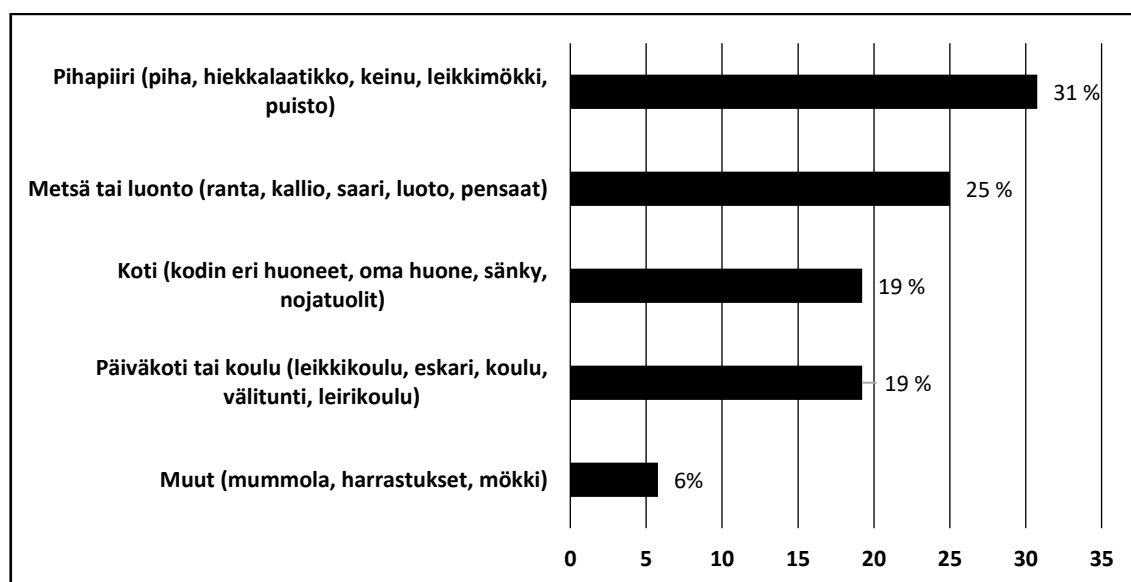
Aikuisten toimintaa leikeissä kuvattiin leikkivälineiden valmistamisella, leikkirooleilla, heittäytymisellä ja kuvittelulla, uusien leikkien keksimisellä, leikkien ja leikkiympäristöjen järjestämisellä ja rakentamisella, osallistumisella leikkiin, yhteisleikillä sekä toiminnallisuudella. Alapuoella on aineistoesimerkki aikuisesta merkityksellisenä leikkikumppanina.

”Leikki oli kuin suoraan lastenkirjasta, jännittävä ja rohkea leikki, joka sai lapsen hyvin ylpeäksi. Aikuisen into lähteä leikkiin ja sen maailmaan täysillä mukaan lisäsi ylpeyden kokemusta. Tunnekokemus on edelleen vahva.” (V8)

Merkitykselliset leikkipaikat

Aineistolähtöisessä sisällön analyysissä (ks. taulukko 1) merkityksellisiä leikkipaikkoja kuvattiin aineistossa 52 kertaa, ja ne on kuvattu alla olevassa kuviossa 6 prosenttilukuina. Yksi vastaaja saattoi kuvata useampaa leikkipaikkaa. Luonnossa ja/tai pihapiirissä leikkimistä kuvasi enemmän kuin joka toinen vastaaja (56%). Alapuoella on aineistoesimerkki leikkipaikasta.

”Muistan leikit kavereiden kanssa pihalla. Erityisesti aidalla kiipeilyt kodin viereisen päiväkodin pihalla.” (V29)



KUVIO 6. Merkitykselliset leikkipaikat prosenttilukuina

6.1.2 Merkityksellisten leikkikokemusten itsereflektio

Tässä kappaleessa esitellään tulokset leikin merkitystä kuvaaviin väitteisiin sekä tulokset opiskelijoiden omista leikkikokemuksista sekä niiden itsereflektiosta. Kyselyssä vastaajia pyydettiin perustelemaan edellisessä vastauksessa kuvaamansa leikin merkityksellisyyttä. Kolme vastausta oli tyhjiä.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä (ks. taulukko 1) Näiden vastausten kohdalla analyysiyksiköksi nousi opiskelijoiden omien oppimiskokemusten reflektio leikissä. Kun pääluokan muodostivat opiskelijoiden merkityksellisten leikkikokemusten kuvaukset, joista voitiin tunnistaa itsereflektion taso, jolla opiskelija arvioi omaa oppimistaan leikkimissään leikeissä, yläluokkia oli kaksi *leikin kokemuksellisuus ja leikissä oppiminen*. Leikin kokemuksellisuuden luokka jakautui viiteen alaluokkaan ja leikissä oppimisen yläluokka jakautui kolmeen alaluokkaan. Tämä luokittelu on nähtävissä taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Merkityksellisten leikkikokemusten itsereflektion luokat

Merkityksellisen leikkikokemuksen itsereflektio	
Leikin kokemuksellisuus	Leikissä oppiminen
Pitkäkestoisuus	Emotionaalisuus
Luonto ja liikkuminen	Taitojen harjoittelu
Vaikuttaminen	Yhdessä leikkiminen
Elämykset	
Kuvittelu	

Leikin kokemuksellisuus

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä (ks. taulukko 1) tämä yläluokka piti sisällään kuvaukset opiskelijoiden reflektiosta liittyen leikin kokemuksellisuuteen. Luokka jakautui viiteen alaluokkaan.

Ensimmäiseen alaluokkaan sisältyivät kuvaukset luonnon ja liikkumisen yhteydestä kokemuksellisuuteen, kuten luontosuhde, fyysisyys, ulkona leikkimisen edut, raikas ilma ja vuodenaikojen vaihtelut. Alapuolella on aineistoesimerkki ulkona tapahtuvasta leikistä.

”Ulkona oli erityisen hauskaa leikkiä mielikuvitusleikkejä.” (V6)

Toisessa luokassa kuvattiin leikkien pitkäkestoisuutta kuten leikkien jatkamisen mahdollisuutta, toistuvuutta sekä sitä, että oli runsaasti leikkiaikaa eikä leikkejä olisi tarvinnut siivota. Alapuolella on aineistoesimerkki leikin pitkäkestoisuudesta.

”Oli pitkäkestoinen ja motivoiva, leikin useaan kertaan jossain vaiheessa ja leikki oli toistuva, harmitti purkaa (rakensin parvekkeen oven eteen, äiti vaati siivoamaan aina omasta mielestäni ihan kesken leikin).” (V34)

Kolmas luokka muodostui leikkien kuvittelun teeman ympärille, ja siihen sisällytettiin maininnat tarinoista ja tarinallisuudesta leikin pohjana, juonellisuudesta, leikin monimutkaisuudesta, eläytymisestä, arjesta paosta, mielikuvituksen käytöstä ja kuvittelun voimasta. Alapuolella on aineistoesimerkki mielikuvituksesta.

”Sai rauhassa, turvallisessa seurassa upota mielikuvituksen maailmaan.” (V15)

Neljäs luokka käsitteli vaikuttamista ja osallisuutta leikissä kuten itselle tärkeiden teemojen käsittelyä leikissä, yksin leikkimistä ja rauhassa leikkimistä, vapaata leikkiä ja vapautta leikkiä. Leikin kuvailtiin olleen juuri sellaista kuin itse halusi, kokemukseen ei liittynyt mitään ennalta suunniteltua, leikissä ei ollut sääntöjä eikä rajoituksia esimerkiksi tilan suhteen, ja siihen saattoi sisältyä erilaisten leikkimateriaalien käyttöä kuin kotona ja/tai monipuolisten materiaalien käyttöä. Alapuolella on aineistoesimerkki leikissä koetusta vapaudesta.

”Saimme olla villejä ja vapaita, käyttää luovuuttamme ilman minkäänlaisia normeja.” (V61)

Viides luokka kuvasi leikeissä koettuja elämyksiä, ja tähän liittyivät kuvaukset kuten inspiraatio, nauttiminen, iloitseminen ja ilostuttaminen, viihtyminen, tunnelmallisuus, luovuus, hauskuus, ikävän tunteen unohtaminen, siitä jäi hyvät, lämpimät ja hauskat muistot, leikki oli jäänyt kirkkaasti mieleen, elinikäiset muistot, pääsi mukaan isompien lasten leikkeihin, onnistumisen kokemukset, viehätys, hyvä mieli, villi ja vapaa sekä keuhut leikissä. Alla olevassa aineistoesimerkissä kuvataan sitä, miten videoimalla leikkejä muistot leikeistä ovat säilyneet elävinä.

”Leikissä oli mukana koko perhe ja isä kuvasi kilpailuja videolle, mistä syystä varmaan muistankin leikin niin hyvin.” (V47)

Leikissä oppiminen

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä (ks. taulukko 1) leikissä oppimista kuvattiin kolmen ulottuvuuden kautta. *Emotionaalista oppimista* leikissä kuvattiin leikkiin liittyvien tunnekokemusten kautta. Erilaisia tunteita nimettiin neljätoista, jotka olivat arvokkuus, harmitus, hämmästyminen, ilo, jännitys, luontevuus, läheisyys, mielihyvä, pettymys, positiivisuus, rohkeus, turvallisuus, vapaus, yllättyminen ja ylpeys. Tunnekokemuksia kuvattiin sanalla vahva, tunne on edelleen olemassa sekä yksi vastaaja ilmaisi ”tunteneensa leikissä itsensä päätään pidemmäksi”, kuten alla olevassa aineistoesimerkissä näkyy.

”Leikki oli monen päivän, ehkä jopa viikkojen, mittainen ja aikuiset osallistuivat leikkiin asiakkaiden roolissa ostamalla kukkakimppuja. Olen kuullut sanonnan, jossa sanotaan, että ”leikissä lapsi on päätään pidempi”, ja tässä leikissä todella tunsin niin.” (V14)

Tunteiden lisäksi aineistosta löytyi merkityksellistä leikkiä kuvailevia sanoja ja asioita, joiden katsottiin liittyvän tunnekokemuksiin. Leikkiä ja leikkimistä kuvattiin sanoilla kuten hauska, kiva, lemppari, mahdoton, mieleenpainuva, mieleinen, mukava, paras, tunnelmallinen, upea sekä yhteinen. Vastauksissa kuvailtiin täysillä mukana olemista, leikissä tapahtuvaa huolenpitoa ja läheisyyttä, leikissä saatuja kehuja sekä oman leikin arvostamista. Leikin merkityksellisyyttä kuvaavia verbejä olivat tykätä ja rakastaa, kuten alla olevassa aineistoesimerkissä tuodaan esille.

”Rakastin leikkiä metsässä roolileikkiä kaverini kanssa, olimme salaisia agentteja. Myös kaikki pienet ukkelit olivat lemppareitani, kuten esim. legoskala tms. ja barbiet olivat myös kova sana.” (V17)

Leikissä oppimista kuvattiin *taitojen harjoittelun* kautta. Tähän luokkaan sisältyivät maininnat, joissa vastaajat reflektoivat harjoitelleensa leikeissään erilaisia taitoja elämää ja aikuisuutta varten, ja tästä on aineistoesimerkki alla.

”Siinä käsiteltiin ”aikuisten maailmaa” meidän lasten omilla säännöillämme.” (V11)

Luokka jakautui alaluokkiin, joista ensimmäinen kuvasi leikin vaikuttavuutta ja leikissä vaikuttamista kuten itsensä haastamista. Toinen alaluokka kuvasi sosiaalisten taitojen ja roolien harjoittelua leikissä kuten erilaisten oppijoiden rooleja. Kolmas alaluokka sisälsi kuvaukset leikin toiminnallisuudesta taitojen harjoittelussa. Neljäs alaluokka piti sisällään

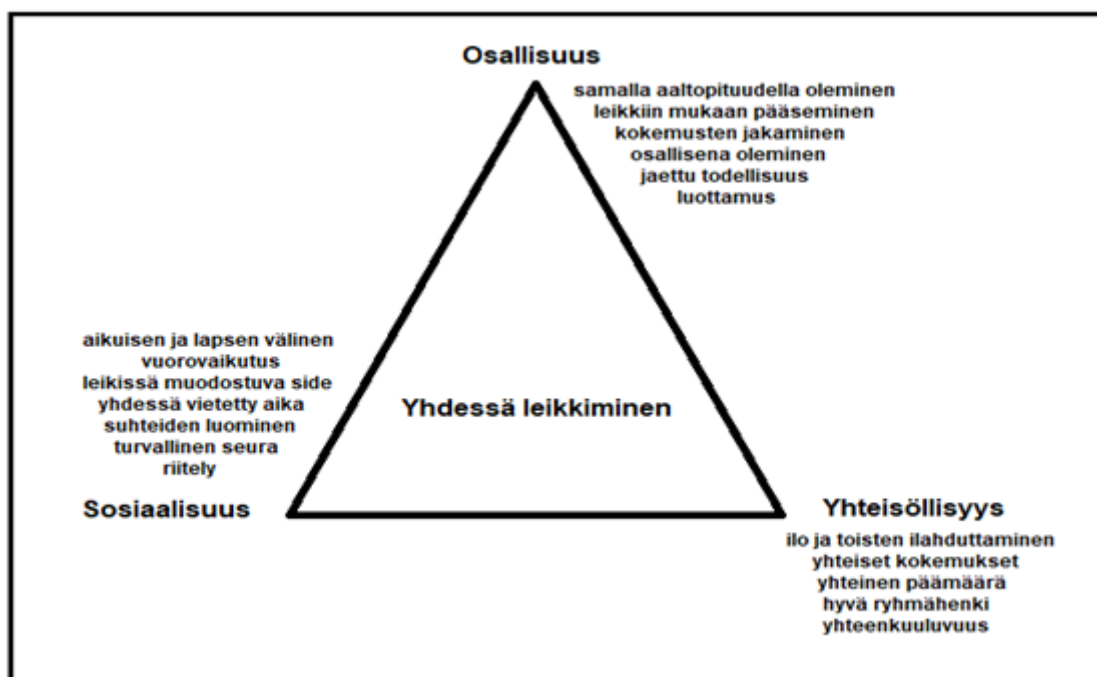
kuvaukset liittyen ajattelun taitojen harjoitteluun kuten mielikuvien näkyväksi tekemiseen leikissä. Nämä taidot ovat kuvattuna alla olevassa taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Taitojen harjoittelun reflektointi leikissä

Taitojen harjoittelu leikissä	
1 Leikin vaikuttavuus ja leikkiin/leikissä vaikuttamisen taidot	2 Sosiaaliset taidot ja roolien harjoittelu
haastetaan itseä leikissä opittu on helpottanut elämää aikuisten maailmassa lasten ehdoilla harjoitellaan ylläpitämään järjestystä asiat ovat helpommin lähestyttäviä onnistumisen kokemukset työnsä tuloksen näkee heti leikki motivoi	harjoitellaan sosiaalisia tilanteita ja taitoja isommat lapset voivat opettaa nuorempia harjoitellaan erilaisia rooleja' harjoitellaan hoivaamista erilaisten oppijoiden huomiointi
3 Toiminnallisuus taitojen harjoittelussa	4 Ajattelun taidot
taito- ja taideaineet liikkuminen musiikki	moraalin pohdinta (huijaaminen leikissä) tehdään mielikuvia näkyviksi voi konkretisoida historiaa ajatusten ammentaminen leikissä asioiden keksiminen

Leikissä oppimista kuvattiin *yhdessä leikkimisenä*. Tässä luokassa kuvauksissa vastaajat refleктоivat yhdessä leikkimistä niin vertaisten kuin aikuisten kanssa. Yhdessä leikkimistä kuvataan tässä tutkimuksessa kolmiolla, jonka kärkinä ovat osallisuus, yhteisöllisyys sekä sosiaalisuus. Nämä kokemukset ovat kuvattuna alla olevassa kuviossa 7. Osallisuutta kuvattiin esimerkiksi luottamuksella, jonka voidaan katsoa olennainen osa toimivaa osallisuutta ja hyvinvointia. Yhteisöllisyyttä kuvattiin esimerkiksi yhteisen päämäärän kautta ja sosiaalisuutta. Alla olevassa aineistoesimerkissä on nähtävissä oppimisen reflektiota yhteisöllisyyden sekä sosiaalisten taitojen harjoittelusta leikissä.

"Koska muodostimme pieniä hetkellisiä "joukkueita", jotka vaihtuivat sitä mukaa, kun kaverit jäivät kiinni leikissä, ja koin syvää yhteenkuuluvuutta kavereiden kanssa, kun meillä oli yhteinen päämäärä." (V70)



KUVIO 7. Yhdessä leikkimisen reflektiokolmio: osallisuus, yhteisöllisyys ja sosiaalisuus

6.2 Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden antamat merkitykset aikuisen roolille leikissä

Tässä kappaleessa tarkastellaan opiskelijoiden käsityksiä siitä, millainen rooli aikuisella on lasten leikkiessä sekä oman leikkivän aikuisen roolin reflektiota nyt ja tulevaisuudessa.

6.2.1 Aikuisen toiminnan merkitys lasten leikille

Aikuisten ja lasten yhteisleikki

Tässä kappaleessa esitellään tulokset väitteisiin, jotka kuvaavat aikuisten ja lasten yhteiseen leikkiin liittyviä tekijöitä. Vastauksista laskettiin keskiarvot ja niitä verrattiin työkokemuksen määrään (ks. liite 4a). Aikuisten ja lasten yhteisleikin Cronbachin alfan arvo jää heikoksi (ks. liite 3), mikä tarkoittaa sitä, että kyselyn väittämät eivät mittaa samaa ilmiötä kuvaavien osa-alueiden vahvaa keskinäistä korrelaatiota.

Kuten taulukosta 7 näkyy, työkokemusta omaavat opiskelijat kokevat omalla toiminnallaan voivansa vaikuttaa lasten yhteisessä leikissä pysymiseen. Tutkimuspopulaatiossa keskiarvojen ero työkokemuksen ja aikuisen vaikutuksen lasten leikissä pysymisen välillä on siis tilastollisesti merkitsevä. Tämä kahden ryhmän keskiarvojen välinen merkitsevyys voidaan todentaa T-testillä (liite 4a). Työkokemusta omaavat opiskelijat kokevat sen pitävän paikkansa, että yhteinen leikki kehittää sekä aikuisia että lapsia ja että omilla leikkikokemuksilla on merkitystä leikin ulkokehälle ajautuneiden lasten tunnistamisessa (ks. liite 4a).

TAULUKKO 7. Aikuisten ja lasten yhteisleikkiin vaikuttavien tekijöiden keskiarvot työkokemuksen mukaan

	Ei työkokemusta	Paljon työkokemusta	Sig.
Aikuisten ja lasten yhteisleikki syntyy leikkiä arvostamalla ja siihen aktiivisesti osallistumalla	4,77	4,95	.106
Omalla toiminnallaan pystyy vaikuttamaan siihen, että lapset pysyvät yhteisessä leikissä mukana	4,18	4,74	.007
Yhteinen leikki kehittää sekä aikuisia että lapsia	4,55	4,85	.031
Aikuisen leikkialoitteiden ei aina kuulukaan saada vastakaikua lapsilta	4,29	4,65	.152
Lapset pyytävät aikuisia mukaan leikkeihinsä	3,86	4,00	.671
Leikkimään voi oppia vain leikkimällä	4,24	4,63	.200
Omien leikkikokemusten kautta voi oppia tunnistamaan leikin ulkokehälle ajautuneet lapset	4,14	4,65	.028
Leikkiin liittyminen on aikuisille luontevaa	2,59	2,45	.614

Huom. $p < .001$ ***, $p < .01$ **, $p < .05$ *

Huom. Tilastollinen merkittävyys on merkitty taulukkoon tummennetulla tekstillä.

Taulukossa 8 on tarkasteltu saatujen vastausten keskiarvoja suhteessa opintojen aloitusvuoteen (ks. liite 4b). Jälleen todetaan, että Cronbachin alfa jää yhteisleikin osalta alhaiseksi (liite 3). Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden käsitykset eroavat tilastollisesti merkittävästi ($p < .05$) toisen vuoden opiskelijoiden käsityksistä siinä, että heidän mielestään pitää paremmin paikkansa väite, ettei aikuisen aloitteiden tulekaan saada vastakaikua lapsilta (ero on merkitty taulukkoon tummennetulla tekstillä). Tämä kahden ryhmän keskiarvojen välinen merkitsevyys voidaan todentaa T-testillä (ks. liite 4b). Käsitykset eroavat tilastollisesti merkittävästi myös siinä, että ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden mielestä pitää enemmän paikkansa se, että lapset pyytävät heitä leikkeihinsä mukaan. Molempien vuosikurssien opiskelijat olivat samaa mieltä siitä, että leikkimään voi oppia vain leikkimällä (ks. liite 4b).

TAULUKKO 8. Aikuisten ja lasten yhteisleikkiin vaikuttavien tekijöiden keskiarvot opiskeluiden aloitusvuoden mukaan

	2017	2018	Sig.
Aikuisten ja lasten yhteisleikki syntyy leikkiä arvostamalla ja siihen aktiivisesti osallistumalla	4,68	4,64	.784
Omalla toiminnallaan pystyy vaikuttamaan siihen, että lapset pysyvät yhteisessä leikissä mukana	4,42	4,32	.574
Yhteinen leikki kehittää sekä aikuisia että lapsia	4,55	4,64	.488
Aikuisen leikkialoitteiden ei aina kuulukaan saada vastakaikua lapsilta	3,91	4,57	.003
Lapset pyytävät aikuisia mukaan leikkeihinsä	3,86	4,31	.048
Leikkimään voi oppia vain leikkimällä	4,48	4,48	.974
Omien leikkikokemusten kautta voi oppia tunnistamaan leikin ulkokehälle ajautuneet lapset	4,41	4,29	.504
Leikkiin liittyminen on aikuisille luontevaa	2,62	2,82	.361

Huom. $p < .001$ ***, $p < .01$ **, $p < .05$ *

Huom. Tilastollinen merkittävyys on merkitty taulukkoon tummennetulla tekstillä.

Mitä aikuiset tekevät, kun lapset leikkivät

Tässä kappaleessa esitellään tulokset väitteisiin, jotka kuvaavat aikuisen toimintaa lasten leikkiessä. Vastausten perusteella muodostui neljä faktoria, joiden luotettavuus KMO -testillä oli riittävä (.770), ja Khii-neliön muuttujien riippumattomuustesti oli (χ^2 (91) 421,464= $p > .05$.) Faktorille 1 latautuivat muuttujat, jotka liittyivät aikuisen roolin aktiivisuuteen, ja tämä faktori nimettiin Aktiivisuus -faktoriksi. Faktorille 2 latautuivat muuttujat, jotka liittyivät aikuisen poissaolevaan rooliin leikissä, ja faktori nimettiin Poissaolo -faktoriksi. Faktorille 3 latautuivat muuttujat, jotka liittyivät aikuisen tekemään havainnointiin leikissä, ja tämä faktori nimettiin Havainnointi -faktoriksi. Faktorille 4 latautuivat muuttujat, jotka kuvasivat aikuisen aloitteita leikissä, ja faktori nimettiin Aikuisen aloitteet -faktoriksi. Rotatoitu faktorimatriisi on esitetty taulukossa 9.

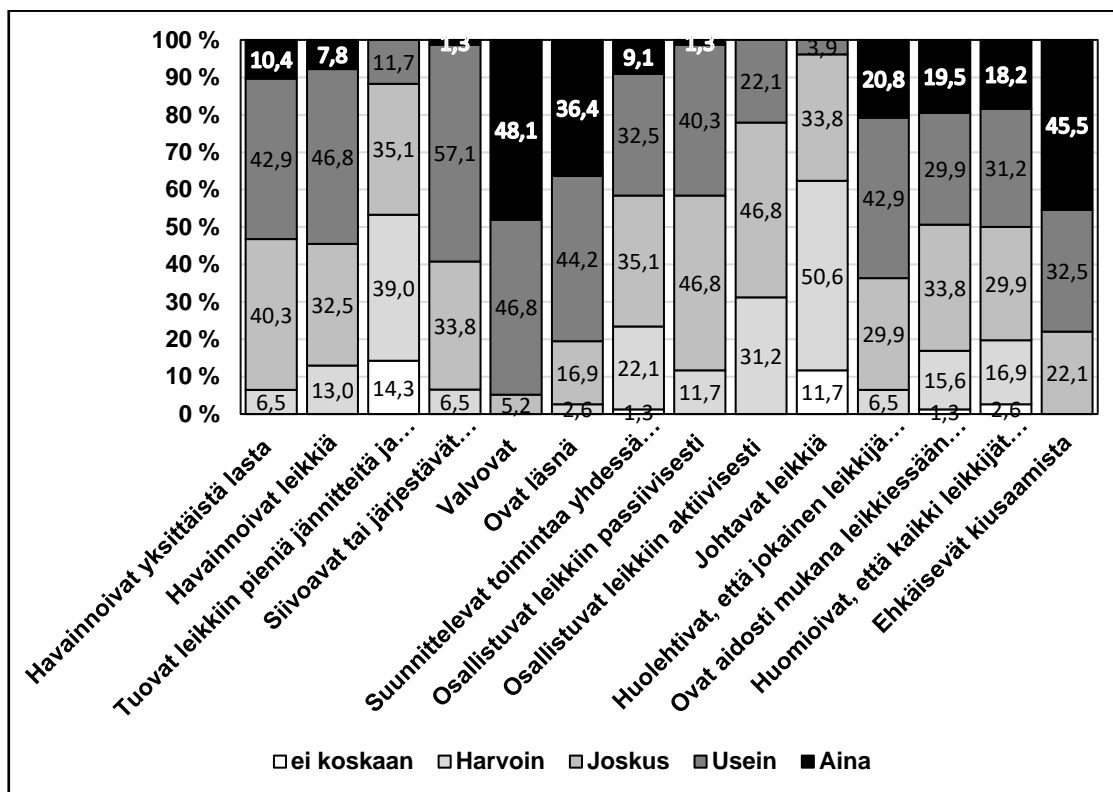
TAULUKKO 9. Rotatoitu faktorimatriisi aikuisen aktiivisuus, poissaolo, havainnointi ja aikuisen aloitteet -faktoreista

	Aktiivisuus	Poissaolo	Havainnointi	Aikuisen aloitteet
Huolehtivat, että jokainen leikkijä löytää oman paikkansa leikeissä	0,850			
Ovat aidosti mukana leikkiessään lasten kanssa	0,840			
Huomioivat, että kaikki leikkijät kokevat voivansa vaikuttaa leikissä	0,826			
Ehkäisevät kiusaamista	0,801			
Osallistuvat leikkiin aktiivisesti	0,769			
Ovat läsnä	0,751			
Valvovat	0,602	0,359		
Siivoavat tai järjestävät oppimisympäristöä		0,795		
Osallistuvat leikkiin passiivisesti		0,721		
Suunnittelevat toimintaa yhdessä muiden aikuisten kanssa		0,484	-0,438	
Havainnoivat yksittäistä lasta			0,791	
Havainnoivat leikkiä	0,364		0,627	
Tuovat leikkiin pieniä jännitteitä ja ristiriitatilanteita				0,823
Johtavat leikkiä		0,309		0,612
Selitysosuus	32,76%	12,32%	20,73%	9,57 %

Huom. Faktoreille latautuneet muuttujat on merkitty taulukkoon tummennetulla tekstillä.

Kun opiskelijoiden vastauksia tarkastellaan suhteessa heidän käsityksiinsä aikuisen roolista leikissä tilastollisella mittarilla (kuvio 8), voidaan todeta opiskelijoiden kokevan, että kun lapset leikkivät, aikuiset ehkäisevät aina tai usein kiusaamista (78%), ovat läsnä leikissä (80%) sekä valvovat lasten leikkejä (95%). Usein aikuisten nähtiin siivoavan tai järjestävän oppimisympäristöä (57%), huolehtivan, että jokainen löytää paikkansa leikissä (43%) sekä havainnoivan leikkiä (47%) ja lasta (43%). Aikuisten koettiin harvoin tai ei koskaan johtavan leikkiä (62,3%) tai tuovan leikkiin jännitteitä tai ristiriitatilanteita (53%). Huomionarvoisia olivat muutamien ei koskaan -vastaukset, jotka koskivat aidosti mukana leikkimistä (1,2%) sekä sitä, että aikuiset huomioivat, että kaikki leikkijät kokevat voivansa vaikuttaa leikkiin (2,6%). Passiivinen (antaa ohjeita leikin ulkopuolelta) ja aktiivinen osallistuminen (roolihaamo leikissä, aikuinen on osa leikkitapahtumaa) kuviossa saaneet saman arvon asteikon ”joskus” kohdalla (46,8%). Aikuisen osallistumisesta on seuraavalla sivulla aineistoesimerkki.

”Ensinnäkin, se ei tapahtunut usein, joten aikuisten heittäytyminen on ollut jopa hämmästyttävää ja kaikilla oli hyvä mieli näissä tilanteissa. Aikuiset ei silloin ajatellut muuta ja sain kaikki huomion.” (V57)



KUVIO 8. Aikuisen toiminta lasten leikeissä keskiarvoista prosenttilukuina

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä (ks. taulukko 1) merkityksellisen leikin itsereflektiossa aikuisen leikkiroolia kuvattiin aikuisen roolin merkityksen sekä leikkitekojen kautta. Merkityksellistä oli aikuisen aktiivinen osallistuminen leikkeihin, heittäytyminen, se että aikuinen oli täysillä mukana ja että aikuisella oli leikkitaitoja eli hänet koettiin taitavaksi leikkijäksi. Aikuinen oli lisäksi innostunut, läsnä oleva (sata prosenttisesti), sitoutunut sekä aidosti kiinnostunut ja auttoi unohtamaan ikävän tunteen leikin avulla. Leikissä aikuinen oli vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja vuorovaikutuksen koettiin syvenevän leikissä. Alla on aineistoesimerkki aikuisen osallistumisesta leikkiin.

”Koska äitini oli aktiivisessa roolissa mukana leikissä ja sukelsi mukaan mielikuvituksen maailmaan.” (V40)

Leikkitoiminnan suunnittelu

Tässä kappaleessa esitellään tulokset leikin suunnittelua kuvaaviin väitteisiin. Vastausten perusteella muodostui kolme faktoria, joiden luotettavuus KMO -testillä oli riittävä (.684), ja Khii-neliön muuttujien riippumattomuustesti oli ($\chi^2(36)=105,412$ $p>.05$.) Faktorille 1 latautuivat muuttujat, jotka liittyivät leikin suunnittelun rakenteellisiin tekijöihin, ja faktori nimettiin Rakenteelliset tekijät -faktoriksi. Faktorille 2 latautuivat muuttujat, jotka liittyivät lapsen toiminnan huomioimiseen suunnittelussa, ja tämä faktori nimettiin Lapsen toiminta -faktoriksi. Kolmannelle faktorille latautui muuttuja, joka liittyi Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteisiin 2018, ja tämä faktori nimettiin VASU -faktoriksi. Rotatoitu faktorimatriisi on esitetty taulukossa 10.

TAULUKKO 10. Rotatoitu faktorimatriisi leikin suunnittelun rakenteelliset tekijät, lapsen rooli ja VASU -faktoreista

	Rakenteelliset tekijät	Lapsen toiminta	VASU
Suunnittelu nivoutuu viimeisimmän VASU:n tavoitteisiin leikistä	0,088	0,127	0,988
Leikille voidaan asettaa tavoitteita	0,462	0,077	0,093
Suunnittelu edellyttää lasten oma-aloitteisen leikin havainnointia ja aloitteisiin vastaamista	0,600	0,188	0,068
Suunnitelmien muuttuminen on mahdollisuus, ei epäonnistuminen	0,291	0,031	0,235
Resurssit (aika, tila, henkilökunta) voivat rajoittaa suunnittelua, toteuttamista ja arviointia	0,446	-0,058	-0,262
Leikissä voidaan käsitellä kaikkia laaja-alaisen oppimisen alueita	0,624	0,116	0,023
Leikki- eli oppimisympäristön pedagoginen suunnittelu ja järjestäminen on keskeinen osa suunnittelua	0,569	0,224	0,171
Suunnittelussa on keskeistä huomioida erilaiset leikkijät ja vastata heidän aloitteisiinsa	0,301	0,491	0,084
Myös lasten omaehtoiselle/-aloitteiselle leikille löytyy päiväjärjestyksestä joka päivä aikaa	0,035	0,996	0,080
Selitysosuus	18,55 %	15,01 %	12,38 %

Huom. Faktoreille latautuneet muuttujat on merkitty taulukkoon tummennetulla tekstillä.

Vastauksista laskettiin keskiarvot, joita verrattiin työkokemuksen määrään (ks. liite 4c). Cronbachin alfa (.697) on riittävä suunnittelumittarin osalta (ks. liite 3). Kuten taulukosta 11 näkyy, opiskelijoiden käsitykset suunnitteluun vaikuttavien tekijöiden keskiarvoissa eivät eroa tilastollisesti merkittävästi ($p < .05$) työkokemuksen mukaan (ks. liite 4c).

TAULUKKO 11. Suunnitteluun vaikuttavien tekijöiden keskiarvot työkokemuksen mukaan

	Ei työkokemusta	Paljon työkokemusta	Sig.
Suunnittelu nivoutuu viimeisimmän VASU:n tavoitteisiin leikistä	3,70	3,85	.479
Leikille voidaan asettaa tavoitteita	4,09	3,70	.096
Suunnittelu edellyttää lasten oma-aloitteisen leikin havainnointia ja aloitteisiin vastaamista	4,19	4,45	.205
Suunnitelmien muuttuminen on mahdollisuus, ei epäonnistuminen	4,38	4,50	.578
Resurssit (aika, tila, henkilökunta) voivat rajoittaa suunnittelua, toteuttamista ja arviointia	3,77	3,80	.899
Leikissä voidaan käsitellä kaikkia laaja-alaisen oppimisen alueita	4,00	4,25	.256
Leikki- eli oppimisympäristön pedagoginen suunnittelu ja järjestäminen on keskeinen osa suunnittelua	4,05	4,47	.087
Suunnittelussa on keskeistä huomioida erilaiset leikkijät ja vastata heidän aloitteisiinsa	4,64	4,55	.661
Myös lasten omaehtoiselle/-aloitteiselle leikille löytyy päiväjärjestyksestä joka päivä aikaa	4,77	4,70	.693

Huom. $p < 001$ ***, $p < .01$ **, $p < .05$ *

Taulukossa 12 on tarkasteltu saatujen vastausten keskiarvoja suhteessa opintojen aloitusvuoteen (liite 4d). Toisen vuoden opiskelijoiden käsitykset eroavat tilastollisesti merkittävästi ($p < .05$) ensimmäisen vuoden opiskelijoiden käsityksistä siinä, että toisen vuoden opiskelijoiden mukaan leikin suunnittelu nivoutuu useammin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2018. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden käsitysten mukaan suunnittelussa huomioidaan useammin erilaiset leikkijät ja vastataan heidän aloitteisiinsa, jolloin ero toisen vuoden opiskelijoihin on tilastollisesti merkittävä ($p < .05$) (ks. liite 4d).

TAULUKKO 12. Suunnitteluun vaikuttavien tekijöiden keskiarvot opiskeluiden aloitusvuoden mukaan

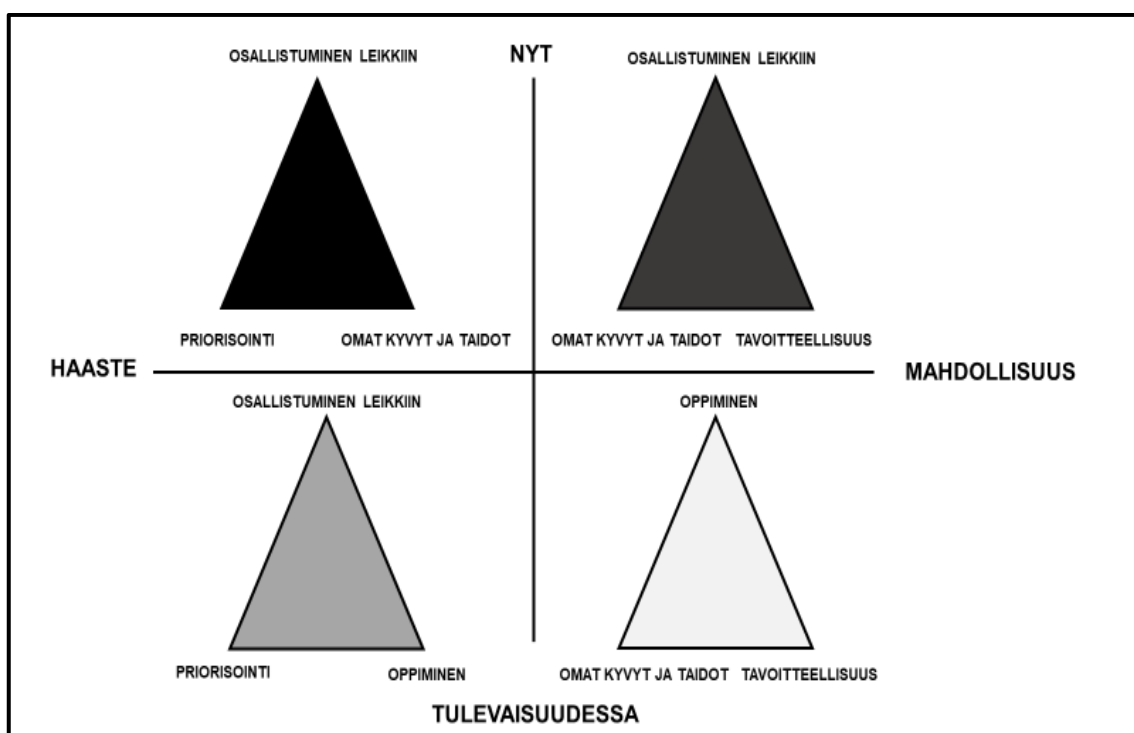
	2017	2018	Sig.
Suunnittelu nivoutuu viimeisimmän VASU:n tavoitteisiin leikistä	3,84	3,46	.033
Leikille voidaan asettaa tavoitteita	3,80	3,82	.900
Suunnittelu edellyttää lasten oma-aloitteisen leikin havainnointia ja aloitteisiin vastaamista	4,20	4,04	.373
Suunnitelmien muuttuminen on mahdollisuus, ei epäonnistuminen	4,22	4,33	.547
Resurssit (aika, tila, henkilökunta) voivat rajoittaa suunnittelua, toteuttamista ja arviointia	3,73	3,96	.168
Leikissä voidaan käsitellä kaikkia laaja-alaisen oppimisen alueita	4,00	4,07	.700
Leikki- eli oppimisympäristön pedagoginen suunnittelu ja järjestäminen on keskeinen osa suunnittelua	4,36	4,12	.175
Suunnittelussa on keskeistä huomioida erilaiset leikkijät ja vastata heidän aloitteisiinsa	4,73	4,43	.048
Myös lasten omaehtoiselle/-aloitteiselle leikille löytyy päiväjärjestyksestä joka päivä aikaa	4,71	4,43	.283

Huom. $p < 001$ ***, $p < .01$ **, $p < .05$ *

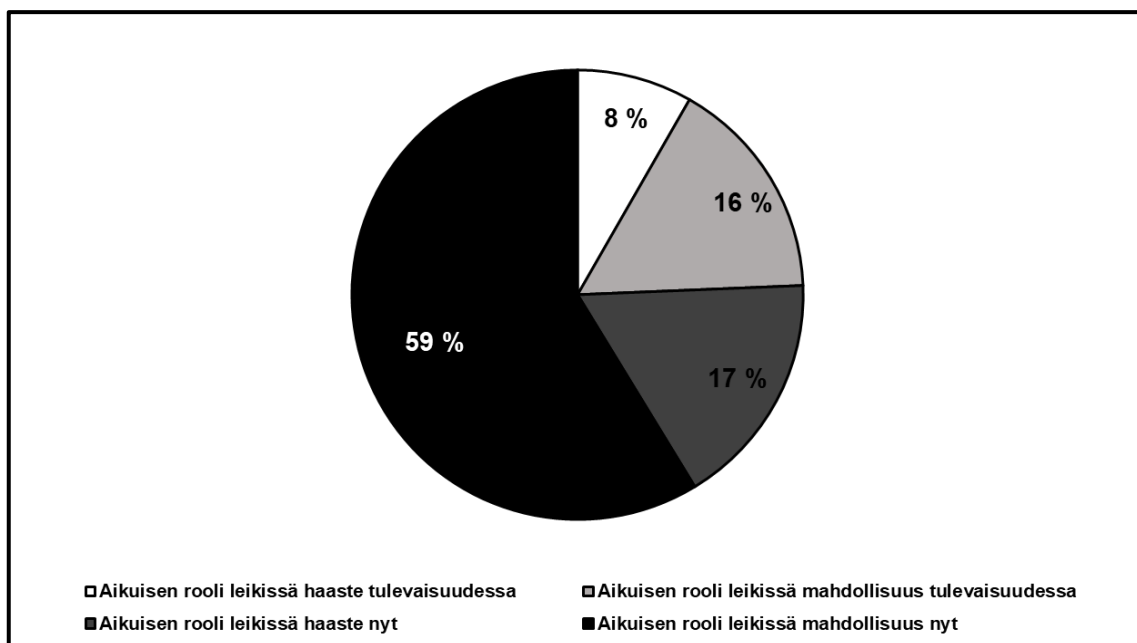
Huom. Tilastollinen merkittävyys on merkitty taulukkoon tummennetulla tekstillä.

6.2.2 Kokemus omasta leikkivän aikuisen roolista nyt ja tulevaisuudessa

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä (ks. taulukko 1) analyysiyksiköksi nousi opiskelijan oma leikkijän rooli. Pääluokan muodostivat opiskelijoiden kokemukset omasta leikkivän aikuisen roolista, ja yläluokat käsittelivät kyseistä roolia tällä hetkellä sekä tulevaisuudessa, joita käsitellään kuvion 9 nelikentässä ”aikuisen rooli leikissä on haaste” – ”aikuisen rooli leikissä on mahdollisuus”- akseleilla. Nelikentässä jokaista kenttää kuvataan kolmen keskeisimmän ulottuvuuden kautta. Kuviossa 10 on nähtävissä jokaisen nelikentän saamien kuvausten lukumäärä prosenttilukuina.



KUVIO 9. Leikkivän aikuisen roolin haasteet ja mahdollisuudet nyt ja tulevaisuudessa - nelikenttä



KUVIO 10. Nelikentän eri kenttien kuvausten lukumäärät prosenttilukuina

Omaan leikkivän aikuisen rooliin liittyvät mahdollisuudet tällä hetkellä

Niiden opiskelijoiden, jotka kokivat oman leikkivän aikuisen roolin tällä hetkellä mahdollisuudeksi, katsottiin kuvaavan rooliaan ensimmäisenä osallistumisen ulottuvuuden kautta. He kertoivat osaavansa lukea tilanteita sekä hahmottaa, milloin leikkiin voi liittyä, johtaa sitä ja tarkkailla. Leikkiin osallistuttiin oman mielikuvituksen mukaan, ja vastauksissa tuotiin esille ero vapaan leikin ja ohjatun leikin välillä. Vapaassa leikissä kuvattiin lasten päättävän leikin kulun, leikkiin osallistuttiin lasten ehdoilla eikä aikuinen johtanut leikkiä. Ohjatussa leikissä toiminta eteni kuvausten mukaan enemmän aikuisen omien ohjeiden mukaan. Aikuisen koettiin osallistuvan leikkiin sekä aktiivisesti että leikin ulkopuolella. Kuvauksissa mainittiin, että lapset voivat opettaa leikissä toinen toisiaan, ja että lapset voivat leikkiä ilman aikuista, jolloin aikuinen tarkkailee leikkiä häiritsemästä sitä. Opiskelijat kuvasivat yrittävänsä osallistua tietoisesti enemmän leikkeihin, sillä aikuisen läsnäolo sitouttaa lapsiakin leikkiin ja silloin voi todella tukea lapsia ja asettaa myös rajoja. Tärkeäksi koettiin, että aikuiset havainnoivat leikkiä ennen osallistumistaan, osallistuvat lapsen tasolla ja ehdoilla, aikuinen huomioi kaikki lapset tasapuolisesti ja että kaikki kokevat olevansa osallisia leikissä esimerkiksi aloitteiden ja ehdotusten kuuntelulla ja niihin vastaamisella. Seuraavalla sivulla on aineistoesimerkki leikkiin osallistumisesta.

"... Koen että leikkiin osallistuminen on yksi vahvuuksistani ja pystyn helposti heittäytyä mukaan lasten maailmaan..." (V35)

Toinen ulottuvuus koski omia leikkitaitoja ja -kykyjä, joita kuvattiin erilaisten roolien kuvauksella. Näitä rooleja olivat heittäytyjä, leikkivä aikuinen, mukana leikkijä, kannustaja, aloittaja, auttaja, rikastuttaja, innostaja, eläytyjä, kiusaamisen ehkäisijä, havainnoija, hassuttelija, kyselijä, tukija, rajoittaja, ideoija, sivusta seuraaja sekä ristiriitojen selvittäjä. Roolia kuvaavia adjektiveja olivat aktiivinen, utelias, kokeilunhaluinen, innokas, luonteva sekä luova. Tämä ulottuvuus piti sisällään kuvaukset leikkien sujumisesta kaiken ikäisten kanssa, taidon tulkita lapsen tunteita ja sitoutuneisuutta, oikean leikkiasenteen ottamisen, kuvitteluleikeistä ja lasten kanssa kuvittelusta nauttimisen, lasten johtamien leikkien seuraamisen sekä hyvän mielikuvituksen omaamisen. Opiskelijat kuvasivat kiinnittävänsä huomiota leikkijyyteensä sekä analysoivansa leikkiä nyt enemmän kuin ennen. Alapuolella on aineistoesimerkki omista leikkikyvyistä.

"Olen heittäytyjä ja pidän leikistä. Minulla on aikuiseksi vilkas mielikuvitus ja tykkään ideoida uutta sekä koen leikin ja leikkiin osallistumisen itselleni helpoksi."
(V67)

Kolmas ulottuvuus oli tavoitteellisuus, jossa kuvattiin aikuisen roolia lasten ajattelun kehittämisessä leikissä, sitä, miten aikuinen kannustaa omalla esimerkillään lapsia mielikuvituksen käyttöön ja luovuuteen sekä lujittaa luottamusta ja vahvistaa lasten leikkitaitoja. Leikin kuvattiin olevan kivaa aikuisellekin, koska leikissä voi edistää lasten oppimista, kasvua ja hyvinvointia. Alapuolella on aineistoesimerkki tavoitteellisuudesta.

"Tartun ristiriitatilanteisiin ja pyrin kehittämään lasten ajattelua leikin avulla. Kannustan lapsia omalla esimerkilläni mielikuvituksellisuuteen ja luovuuteen."
(V73)

Omaan leikkivän aikuisen rooliin liittyvät haasteet tällä hetkellä

Niiden opiskelijoiden, jotka kokivat tällä hetkellä omaan leikkivän aikuisen rooliin liittyvän haasteita, vastausten katsottiin myös kuvaavan ensimmäisenä leikkiin osallistumisen ulottuvuutta, jolloin leikkiin liittyminen ja leikin rikastaminen koettiin hankalana eikä kovin luontevana. He kuvasivat rooliaan passiiviseksi ja laiskaksi, vireystilan vaikuttavan sekä osallistuvansa leikkeihin harvoin, tarvittaessa, pyydettyä tai jos he kokivat voivansa antaa jotain leikkiin. Seuraavalla sivulla on aineistoesimerkki leikkiin osallistumisesta.

”... Jos en ole aktiivisella tai motivoituneella tuulella, en välttämättä mene mukaan. Osallistun vain pyydettyäessä tai jos tuntuu että pystyn rikastuttamaan leikkiä jotenkin...” (V12)

Toisen ulottuvuuden haasteet koskivat omia leikkitaitoja ja -kykyjä. Opiskelijat kuvasivat, etteivät hallitse enää leikin taitoa, että taidot ovat ruosteessa ja ettei ole enää yhtä luova leikkijä kuin lapsena. Lisäksi he kuvasivat sitä, että omat ideat eivät saa leikeissä vastakaikua, jolloin leikki näyttäytyi ajoittain tylsänä ai-kuisen näkökulmasta. Mielikuvitusleikit, lasten mielikuvituksen kohteena oleminen sekä isompien lasten kanssa leikkiminen koettiin haastavana, ja leikki saatettiin kokea vaivaannuttavana. Leikissä koettiin haastavana se, että tällä hetkellä omat vahvuudet kohdistuivat enemmän johonkin muuhun toimintaan innostamisessa (esimerkiksi piirtäminen tai laulaminen). Alapuolella on aineistoesimerkki leikkikyvyistä.

”Olen parempi innostamaan leikin alkuun tai vaikkapa yhdessä pelaamaan, laulamaan, piirtämään kuin draamalliseen mielikuvitusleikkiin.” (V71)

Kolmannen ulottuvuuden haasteet koskivat leikin priorisointia, sillä opiskelijat kuvasivat, ettei ole aikaa olla leikissä mukana, leikkiin ei malteta keskittyä, leikki ei aina sytytä, leikeistä syntyvä sotku on haaste ja leikissä korostuvat liikaa pedagogiset asiat, kuten alapuolella olevasta aineistoesimerkistä näkyy.

”... En ehkä osaa enää leikkiä yhtä luovasti, tai siltä se ainakin tuntuu, kun on vähän väliä kertomassa jonkin auton väriä tai valistamassa, mitä astioille tehdään ruoanlaiton jälkeen...” (V64)

Omaan leikkivän aikuisen rooliin liittyvät mahdollisuudet tulevaisuudessa

Opiskelijoiden, joiden mielestä aikuisen osallistuminen leikkiin on tulevaisuudessakin mahdollisuus, kuvaukset jaoteltiin ensimmäiseksi oppimisen ulottuvuuden kautta. He kuvasivat tulevaisuuden tuovan lisää kokemusta ja osaamista eikä leikin ohjaamista koettu ongelmallisena. He kokivat, että aina voi parantaa omaa toimintaa ja tekemällä eli leikkimällä oppii, ja osallistumalla leikkiin voi havainnoida itseään leikkijänä ja pohtia, mitä voisi toiminnassaan kehittää. Heillä oli toiveita liittyen siihen, että oppisi tiedostamaan, millaisia leikkijöitä eri ikäiset lapset ovat, jotta voisi osallistua enemmän ja aktiivisemmin. Seuraavalla sivulla on aineistoesimerkki oppimisesta.

”Toivon, että pystyisin samaistumaan kaiken ikäisiin lapsiin ja tiedostamaan millaisia leikkijöitä eri ikäiset ovat, jotta voisin osallistua enemmän.” (V68)

Toinen ulottuvuus kuvasi opiskelijoiden omia leikkitaitoja ja -kykyjä sekä uskoa omiin kykyihin. Yliopistosta saa teoriataustan ja jonkin verran käytännön eväitä ja kasvatustieteen opinnoista on saanut analyyttiset silmälasit leikin ohjaamiseen, lisää osaamista saa työelämästä. Kuvauksissa pohdittiin myös omaa sisäistä leikkivää lasta, joka tekee vastaajan mielestä hänestä paremman opettajan. Vastaajat kuvasivat omaavansa hyvät kyvyt osallistua lasten leikkiin ja ohjata leikkiä tulevaisuudessa, ja taitoja tulee koko ajan lisää. Kehittyvät leikkitaidot liittyivät osallistumisen, heittäytymisen ja aktiivisemman roolin harjoitteluun tulevaisuudessa. He kokivat, että ovat saaneet paljon hyödyllisiä vinkkejä tulevaisuuteen, josta on alapuolella aineistoesimerkki.

”Näen, että kykyni osallistua lasten leikkiin ja leikin ohjaamiseen ovat paljon paremmat nyt kuin opiskelujen alussa, olen saanut paljon hyödyllisiä vinkkejä, joita voin käyttää sitten tulevassa...” (V28)

Kolmannen ulottuvuuden muodosti leikkiin liittyvä tavoitteellisuus. Opiskelijoiden tavoite tulevaisuudessa on aikuisena tarjota monipuolisia leikkejä lasten kehityksen tueksi. Keskeisiksi asioiksi nousivat lasten etu ja aikuisen läsnäolo, ja pedagogisten päätösten tekeminen leikki keskiössä. Tavoitteena on sisällyttää aktiivisemmin opetusta suoraan leikkiin. Tulevaisuudessa vastaajat kuvasivat leikissä hyödyntävänsä lasten mielenkiinnonkohteita, antavansa leikissä elämänohjeita sekä erilaisia oppimisympäristöjä sekä laittamalla lelut lasten saataville. Alapuolella on aineistoesimerkki leikin tavoitteellisuudesta.

”Koen myös pystyväni ohjaamaan hyvin leikkiä tulevassa työssäni. Mielestäni pystyn tarjoamaan lapsille erilaisia ja monipuolisia leikkejä heidän kehityksensä tukemiseksi ja heidän mielenkiintojensa kohteiden mukaan.” (V77)

Omaan leikkivän aikuisen rooliin liittyvät haasteet tulevaisuudessa

Niiden vastaajien, jotka kuvasivat haasteiden sisältyvän tulevaisuuden leikkirooliinsa, vastausten katsottiin kuvaavan ensimmäiseksi oppimisen ulottuvuutta. He kuvasivat, että vielä on paljon opittavaa, mikä liittyi leikin ohjaamiseen, heittäytymiseen, kykyyn

erottaa tilanteet, jolloin lasten leikkeihin tulisi puuttua sekä varmuuden saamiseen, mistä on alla aineistoesimerkki. Opiskelijat pohtivat sitä, etteivät ole vielä niin valmiita opettajina kuin haluaisivat ja että he tarvitsevat lisää harjoitusta rakentaakseen asiantuntijuuttaan, mistä on alapuolella aineistoesimerkki.

”Kykyä ohjata leikkiä eivät ole vielä kehittyneet niin paljoa, että tuntisin olevani varma taidoistani.” (V46)

Osallistumisen ulottuvuuden haasteita kuvattiin aktiivisemmän osallistumisen sekä leikkiin liittymisen kautta. Lisäksi tähän sisältyi aikuisen aloitteiden tuominen mukaan leikkiin. Alapuolella on aineistoesimerkki leikkiin osallistumisesta.

”... Mielikuvitusleikkeihin on vaikea päästä mukaan...” (V31)

Kolmanneksi ulottuvuudeksi katsottiin muodostuvan priorisointi, sillä opiskelijat kuvasivat, että työelämässä ei ole aina mahdollista osallistua täysipainoisesti leikkiin, ja leikille sekä muille tehtäville tulee järjestää oma aikansa. Aikuisen tulisi tiedostaa syyt (ajankäyttö muiden aikuisten kanssa, vireystila jne.), mikäli hän ei osallistu leikkeihin ja leikkiin tulisi suhtautua pedagogisemmin. Alapuolella on aineistoesimerkki priorisoinnista.

”Valitettavasti työssä ei aina ole resursseja olla niin täysipainoisesti mukana lasten leikeissä.” (V74)

6.3 Koulutuksesta saatava tuki oman leikkivän aikuisen roolin rakentamisprosessissa

Kyselyssä opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan, mitä he ovat oppineet opintojensa aikana aikuisen roolista leikistä ja mistä toivoisivat saavansa lisätietoa. Kuusi vastausta oli tyhjiä. Ensimmäisen vuoden vastaajista 16 (n=29) eli 55% ilmoitti opintojensa vasta alkaneen, jolloin kuvausta koulutuksessa opituista asioista ei ollut. Tämän vuoksi ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vastauksia tarkasteltiin työkokemukseen vertaamisen kautta. Tämän vastauksen kohdalla analyysiyksiköksi muodostui koulutuksen tuki. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä (ks. taulukko 1) aineisto päätettiin jakaa aluksi ensimmäisen vuoden ja toisen vuoden opiskelijoihin. Pääluokan muodostivat koulutuksen reflektio ja odotukset koulutukselle.

Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden työkokemuksen tukema reflektio koulutuksesta saatavasta tuesta

Taulukossa 13 on koottuna ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden reflektio ja odotukset aikuisen roolista leikissä koulutuksessa suhteessa työkokemukseen. Työkokemusta omaavat opiskelijat kuvasivat aikuisen roolia roolien moninaisuuden kautta kuten havainnoija, valvoja, ohjaaja, auttaja ja mahdollistaja. Kuvatut osallistumisen eri muodot ovat löydettävissä kyselyn väittämistäkin, ja leikkiin osallistumisen ajoitusta opiskelijat käsittelivät kuvaamalla osallistuvansa leikkiin mahdollisuuksien mukaan. Leikkiin sai heidän mukaansa mennä mukaan, jos lapset pyytävät. Aikuinen ei niin ikään osallistu aina eikä saa eikä hän saa yliohtaa leikkiä, ja mitä vanhemmiksi lapset tulevat, sitä vähemmän aikuinen on mukana. He toivat myös esille leikissä oppimisen ulottuvuuden merkityksen. Odotukset koulutusta kohtaan koskivat leikissä oppimista (esim. elämässä tarvittavien taitojen opettaminen) sekä leikin rakenteellisia ja vasuun liittyviä tekijöitä (esim. leikin tavoitteellisuuden suunnittelu) (ks. taulukko 10).

TAULUKKO 13. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden reflektio ja odotukset aikuisen leikkiroolia kohtaan suhteessa työkokemukseen

Työkokemuksen saama kvantifioitu arvo/laatu	Aikuisen roolin merkitys leikissä	Odotukset koulutukselle aikuisen roolista leikissä
1 ei työkokemusta	Paljon on vielä opittavaa Leikistä ei ole opetettu vielä mitään Aikuinen aktiivinen osallistuja Aikuinen on rauhallinen	Kaikesta toistaiseksi Ryhmän hallinnasta
2 vähän työkokemusta	Aikuinen on havainnoija, tarkkailija, läsnäolija, kannustaja, tukija, valmistelija, ohjaaja, vetäjä, valvoja, osallistuja Aikuisen ohjauksessa lapsilla mahdollisuus pysyä yhteisessä leikissä Lapset tarvitsevat ja haluavat myös ohjattua toimintaa Aikuinen voi opettaa vaikka mitä leikin sisällä Mahdollistaa leikkien jatkuvuuden Pitää huolen aikatauluista	Miten lapsille opetetaan leikkien elämässä tärkeitä taitoja Hyvät havainnointikaavakkeet Miten mahdollistetaan, että kaikki lapset otetaan leikkiin mukaan Miten lapset jaetaan leikkiryhmiin
3 paljon työkokemusta	Aikuinen ei yliohtaa, jotta lapsilla mahdollisuus kehittää leikkiä Mahdollisuus vaikuttaa moneen oppimisen osa-alueeseen Havainnoija, osallistuja, mahdollistaja, tukija Leikin luomat tarinat osa suunnittelua Mahdollisuuksien mukaan mukana Valvoo leikin onnistumista Aikuinen on sensitiivinen Luo puitteet leikille	Aikuiselle sopivat roolit Leikin tavoitteellisuuden suunnittelu
4 ei mainittu laatua tai kesto	Aikuista tarvitaan paljon Aikuisella nimenomaan leikkirooli, ei kahvitauko	Miten leikkiä voi rikastuttaa kielellisesti monikulttuuristen lasten leikeissä

Toisen vuoden opiskelijoiden reflektio koulutuksen tuesta leikkivän aikuisen roolin rakentamisprosessissa

Toisen vuoden opiskelijat olivat koulutuksen kautta vahvistaneet käsityksiään aktiivisesti leikkivästä aikuisesta, ja tiedot ja ymmärrys aikuisen roolista leikkiä rakenteellisesti tukevana hahmona olivat lisääntyneet. He kokivat kykyjensä tukea leikkiä monipuolistuneen ja oman sensitiivisyyden havainnoinnin lisääntyneen.

Reflektioissa tuotiin esille myös aikuisen leikkiin osallistumisen eri ulottuvuuksia. Ulottuvuuksina voidaan pitää aikuisen osallistumisen intensiteettiä eli onko aikuinen mukana leikissä kehittämässä toimintaa ja osallistamassa vai seuraako hän leikkiä sivusta ja osallistuu vain ajoittain. Joidenkin vastausten mukaan leikkiin puuttumattomuus ei aina tarkoita passiivisuutta eli aikuinen on leikissä sisäisesti aktiivinen ja ulkoisesti passiivinen. Osallistumisen laatua kuvaavat reflektiot siitä, mitä aikuisen osallistuminen tuo leikkiin. Opiskelijat totesivat, että vaikka leikki tapahtuu ilman aikuistakin, aikuisen rooli leikissä tuo siihen tarkoituksenmukaisuutta, ja sitä kautta edistää lapsen hyvinvointia, oppimista ja kasvua. Aikuisen osallistumisen nähtiin lisäävän myös leikkien pitkäkestoisuutta. Reflektioiden mukaan lapset sitoutuvat leikkiin paremmin, kun aikuinen on kiinnostunut sekä läsnä leikissä, ja läsnäolo on sekä fyysistä että henkistä.

Heittäytyminen leikkiin saattaa opiskelijoiden mukaan olla joillekin aikuisille haastavaa. Vastauksissa pohdittiin leikissä oppimista, kuinka leikissä on mahdollista toteuttaa laaja-alaisen osaamisen alueita sekä vaikuttaa moneen oppimisen osa-alueeseen ja luoda leikillisiä oppimisympäristöjä. Reflektioista löytyi aikuisen roolin moninaisuuden kuvausta ja nämä roolit ovat kuvattuna taulukossa 14. Opiskelijat kuvasivat aikuisen löytävän itselleen sopivan roolin lasten leikeissä, ja nuo roolit saattavat vaihdella eri tilanteissa sekä limittyä toisiinsa.

TAULUKKO 14. Toisen vuoden opiskelijoiden reflektio aikuisen rooleista leikissä

Toisen vuoden varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat				
Reflektio koulutuksesta				
Aikuisen moninaiset roolit leikissä				
Havainnoija, havainnoi	Rikastuttaja, rikastuttaa	Tukija, tukee	Osallistuja, osallistuu	Osallistaja, osallistaa
Lapsen kehitystä Sitoutuneisuutta On ulkoisesti passiivinen, sisäisesti aktiivinen Saa tietoa lapsista	Tarjoaa virikkeitä Voi parantaa leikkikokemusta Auttaa lapsia saamaan leikistä mahdollisimman paljon irti Tarjoaa uusia ulottuvuuksia Haastaa lapsia	Lapsen kasvua ja kehitystä leikin keinoin Leikin valmistelussa, kehittämisessä ja jatkumisessa Pitkäkestoisen leikin rakentamisessa Leikin ja leikkitaitojen kehittymistä Leikkiin mukaan pääsemistä Ristiriitojen ratkaisemista Sosiaalisten taitojen harjoittelua	Heittäytyy roolissa leikkiin Lapsen tasolla Jos lapsi pyytää leikkiin Osaa havainnoida sivusta Ei saa johtaa leikkiä tai oikaista leikin kulkua Noudattaa lasten leikkiä Johtaa leikkiä Vie leikkiä eteenpäin Vahvistaa ja säätelee vuorovaikutusta Vastaa vuorovaikutuspyyntöihin Ehkäisee kiusaamista Oppii tuntemaan lapsia On lähellä lasta On läsnä Varmistaa turvallisuuden ja saatavilla olon tunteen Varmistaa, että jokainen pääsee leikkimään aikuisen kanssa Huomioi kaikki leikkiin osallistuvat	Antaa tilaa lasten omille jutuille Vastaa lasten leikkialoitteisiin Huomioi kaikkien aloitteet Ei saa tukahduttaa lasten ideoita ja aloitteita Varmistaa, että jokainen pääsee leikkiin mukaan Varmistaa, että jokainen kokee pystyvänsä vaikuttamaan leikin kulkuun Rohkaisee ja kannustaa lasta leikissä

Toisen vuoden opiskelijoiden odotukset koulutukselle

Ne asiat, joita toisen vuoden opettajaopiskelijat odottivat koulutukselta aikuisen roolista leikissä, voitiin jakaa kolmeen taulukossa 15 näkyvään luokkaan. Ensimmäisen luokan odotukset koskivat lasten kanssa leikkimisistä, toisen luokan odotukset omaa leikkijän roolia ja kolmannen luokan odotukset määriteltiin kehittämisideoiksi.

TAULUKKO 15. Toisen vuoden opiskelijoiden odotukset koulutukselle koskien aikuisen roolia

Lasten kanssa leikkiminen	Oma leikkijän rooli	Kehittämisideoita ja palautetta
Miten yksin jäävä lapsi pääsee leikkiin mukaan	Aikuisten leikkialoitteiden tekemiseen malleja	Yleisesti lisää esimerkkejä ja keskustelua leikistä
Miten lasten kanssa ratkotaan leikissä syntyviä ristiriitoja	Milloin kannattaa olla fyysisesti aktiivinen ja milloin hiljaisesti aktiivinen	Erilaisia osallistumistapoja ja rooleja voitaisiin käydä enemmän läpi esimerkkien avulla
Miten aikuinen voi auttaa lasta saamaan paremman kokemuksen leikistä	Ideota ja inspiraatiota uusiin välineisiin, metodeihin ja leikkeihin	Hienoa, kun opinnoissa painotetaan ja perustellaan teorian avulla leikkiä jatkuvasti ja opetellaan havainnoimaan leikkiä
Milloin lasten annetaan leikkiä keskenään ja aikuinen havainnoi	Miten oppia suunnittelemaan ja toteuttamaan pedagogista toimintaa havainnoinnin lisäksi osallistumisen avulla	Oikeiden lasten leikkien havainnointia (ryhmätilanteita), ei vain videolapsia (leikin havainnointia videoilta on välillä jopa vähän liikaakin)
Miten yksittäistä lasta tuetaan leikissä	Ohjatun leikin merkityksen selkiyttäminen	Ideaalitalanteen ja todellisuuden välimatka ja käytännön toteutus
	Keinoja, joilla aikuinen voisi harjoitella leikkiin heittäytymistä ja pitää sitä yllä työyhteisössä	Kuinka leikki saa arvoisensa aseman (päiväkodin resurssit)
	Jotta voi itse oppia sensitiivisyyttä ja tasapainoa leikissä, tarvitaan lisää harjoittelua	Kysymyksiä herättää ns. ideaalitalanteen ja todellisuuden välimatka ja käytännön toteutus

7 Tutkimustulosten yhteenveto sekä tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityksiä aikuisen roolista leikissä varhaiskasvatuksen kontekstissa, ja tulosten katsotaan osoittavan, että aikuisen roolilla on varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan merkitystä lasten leikeille. Aineistoa on käsitelty monesta eri näkökulmasta, jotta edellä mainittuun tutkimustehtävään ja sitä kartoittaviin tutkimuskysymyksiin saataisiin mahdollisimman monipuolisia vastauksia. Lisäksi kappaleessa käsitellään tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta koskevia periaatteita.

7.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tässä kappaleessa kootaan yhteen keskeisimmät tulokset opiskelijoiden käsityksistä aikuisen roolista leikissä. Näitä tuloksia tarkastellaan leikin merkityksen sekä aikuisen roolin näkökulmista.

7.1.1 Leikin merkitys

Kvantitatiivisesti tarkasteltuna tulokset viittaavat siihen, että leikin merkityksen käsittämässä voidaan erottaa kaksi ulottuvuutta. Ensimmäiselle faktorille latautuivat vahvasti sellaiset muuttujat, jotka kuvasivat vastaajien käsitysten koskevan leikissä oppimisen ulottuvuutta ja toiselle faktorille ne muuttujat, jotka kuvasivat leikin hyvinvointia lisäävää ulottuvuutta. Ensimmäisen faktorin selitysosuus on lähes 40 %, mitä voidaan pitää hyvänä tuloksena. Leikissä oppimisen ulottuvuuteen liittyivät vahvasti sääntöjen harjoittelu sekä elämässä tarvittavien taitojen kehittäminen, maailman hahmottaminen ja tutkiminen sekä itsesäätelytaitojen ja tunteiden käsittely sekä haasteiden kohtaamisen ja niistä selviytymisen harjoittelu. Toisen faktorin selitysosuus on noin 25%, joten kaiken kaikkiaan molemmat faktorit selittävät yhteensä 65 % havaittujen muuttujien hajonnasta, mitä voidaan pitää hyvänä tuloksena. Leikin hyvinvointia lisäävään ulottuvuuteen liittyivät vahvasti itseluottamuksen, osallisuuden sekä yhteisöllisyyden vahvistaminen leikin kautta.

Leikin merkityksellisyyttä tutkittiin klusteroinnin (taulukko 4) kautta. Tulokset osoittivat, että kaikilla paitsi yhdellä muuttujalla, ryhmien välinen keskiarvojen ero oli merkitsevä ($p < .005$) tai jopa erittäin merkitsevä ($p < .000$). Klustereiden 1 ja 2 vastaajien käsitykset

leikin merkityksellisyydestä eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi sen suhteen, että leikki vahvistaa ystävyysuhteita eli kaikki vastaajat olivat tästä yksimielisiä.

Käsitykset erosivat sen suhteen, että lapsi voi leikissä käsitellä jännitystä ja pelkoa turvallisesti, leikki lisää sekä aikuisten että lasten hyvinvointia ryhmässä ja leikillä on merkitystä osallisuuden sekä lasten keskinäisen leikkivuorovaikutuksen vahvistajana. Käsitykset erosivat merkittävästi myös sen suhteen, miten lapsi hahmottaa leikissä maailmaa ja tutkii sitä, että leikissä luovuus ja mielikuvitus vahvistuvat, leikissä harjoitellaan sääntöjä ja haasteista selviytymistä. Mielenkiintoinen ilmiö oli se, että kahden muuttujan kohdalla (taulukossa 4 kursiivilla) keskiarvo on tasan 5 eli kaikki vastaajat klusterissa 1 kokivat itsesääätelytaitojen harjoittelun, tunteiden käsittelyn sekä luovuuden ja mielikuvituksen vahvistumisen olevan erittäin tärkeää eli merkityksellistä leikissä. Klusterin ensimmäisen ryhmän mukaan leikki on lapselle merkityksellisempää kuin ryhmän kaksi mukaan.

Tarkasteltaessa monivalintakysymysten analyysissä työkokemuksen ja aikuisten ja lasten yhteisleikin yhteyttä, havaittiin, että työkokemusta omaavat opiskelijat kokivat sen pitävän paikkansa, että yhteinen leikki kehittää sekä aikuisia että lapsia ja että omilla leikkikokemuksilla on merkitystä leikin ulkokehälle ajautuneiden lasten tunnistamisessa (ks. liite 4a). Omissa leikkikokemuksissa merkityksellistä leikkiä kuvasivat leikin muodot, joista erityisesti kuvitteluleikkien osuus erottui selvästi. Leikeistä teki merkityksellistä myös leikkikumppanit, niin aikuiset kuin vertaisetkin sekä erilaiset leikkipaikat. Nämä kyseiset asiat ilmenivät myös Heleniuksen ja Korhosen (2012) kokoamassa leikkikokemusaineistossa. Merkityksellisen leikin kuvauksissa oli yhteneväisyyksiä edellä mainittuun leikkikokemusaineistoon (mm. leikkipaikat, leikin eri muodot, ulkoleikit), mutta tässä tutkimuksessa tulosten esittely rajattiin koskemaan aikuisen roolia tutkimuksen tehtävän suuntaisesti sekä kuvitteluleikkiä sen alussa mainitun merkityksellisyyden ja sen perusteella, että siihen liittyviä kuvauksia oli aineistossa eniten.

Merkityksellisiin kokemuksiin liittyi opiskelijoiden vastauksista havaittavissa oleva reflektio leikistä eli se miksi heidän kuvaamansa leikki oli koettu merkityksellisenä. Keskeisiä teemoja olivat leikissä oppiminen, jota kuvasivat emotionaalisuus, taitojen harjoittelu ja yhdessä leikkiminen. Yhdessä leikkiminen tiivistettiin tutkimuksessa kolmioksi, jossa vaikuttavat tekijät ovat sosiaalisuus, osallisuus sekä yhteisöllisyys. Tähän kokonaisuuteen liittyy myös seuraavassa kappaleessa tarkemmin pohdittava

aikuisen rooli leikissä. Toinen teema oli leikin kokemuksellisuus, johon sisältyivät mm. ulkoleikkien ja kuvittelun merkitys sekä elämykset leikissä. Tulosten perusteella voidaan todeta opiskelijoiden tuottamien merkitysten keskusteleavan tutkimuksen teorian kanssa (luvut 2.3, 2.4 ja 2.5).

7.1.2 Aikuisen roolin merkitys leikissä

Aikuinen leikkikumppanina

Aikuiset mainittiin omien leikkikokemusten kuvauksissa merkityksellisinä leikkikumppaneina n. joka kolmannessa kuvauksessa sekä kuvauksina lapsuuden tärkeistä aikuisleikkikumppaneista, joista useimmin opiskelijat olivat leikkineet vanhempiensa ja isovanhempiensa kanssa suhteessa kodin ulkopuolisiin leikkikumppaneihin kuten esimerkiksi päiväkodin tai koulun henkilökuntaan (kuviot 4 ja 5).

Tarkastelemalla reflektoiduissa leikkikokemuksissa aikuisen osallistumista leikkiin, nähdään, että opiskelijat kuvasivat aikuisen toimintaa sen mukaan, mitä aikuiset tekivät (huomioivat, osallistuivat, heittäytyivät) sekä sitä, millainen aikuinen oli leikkiessään (on vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, omai leikkitaitoja, innostunut, läsnä oleva, sitoutunut, kiinnostunut ja aktiivinen). Kun tarkastellaan kuviota 8, voidaan havaita, että aikuisen passiivinen ja aktiivinen osallistuminen ovat saaneet saman arvon (50% vastausvaihtoehdolla joskus) eli aikuinen osallistuu lasten leikkiin yhtä usein passiivisena ja aktiivisena. Aikuisen passiivisuus ei tullut esiin vastaajien omista leikkikokemusten kuvauksissa, vaikkakin niissä mainittiin aikuisen osallistumisen leikkiin olleen merkityksellistä, koska se ei ollut aina tai usein mahdollista. Voi siis olla, että aikuiset, jotka siivoavat, havainnoivat tai suunnittelevat eivät näyttäyty lapselle leikkiin osallistuvina aikuisina eikä lapsille näin ollen aikuisen roolista tai osallistumisesta leikkiin tule merkityksellistä kokemusta.

Omien leikkikokemusten itsereflektiossa opiskelijoiden esiin nostamat asiat kuten leikissä oppiminen ja leikin kokemuksellisuus ovat olennainen osa sitä todellisuutta ja toimintaa, johon he tulevat vastaamaan omalla toiminnallaan varhaiskasvatuksen opettajina suunnitellessaan ja kehittäessään leikkitoimintaa sekä osallistuessaan leikkiin. Keskeistä on, kuinka tämä omien leikkikokemusten reflektointi otetaan

osaksi omaa työtä, ja nähdään omien kokemusten potentiaali tulevaisuuden voimavarana ja reflektiopintana.

Omaa aikuisen rooliaan leikissä opiskelijat kuvasivat nyt – tulevaisuudessa akselilla sekä näihin molempiin ulottuvuuksiin liittyvien haasteiden ja mahdollisuuksien kautta. Tämän hetkisinä sekä haasteina että mahdollisuuksina koettiin leikkiin osallistuminen ja liittyminen sekä omat leikki-aidot ja -kyvyt. Omaan, tämän hetkiseen aikuisen rooliin leikissä liittyviä mahdollisuuksia oli kuvannut vastaajista n. 60%. Aikuisen roolin haastavana kokevat opiskelijat kuvasivat leikin priorisoinnin haastetta eli he kokivat, ettei leikille ole aikaa tai siihen ei malteta keskittyä. Aikuisen roolin mahdollisuutena leikissä vastaajat kokivat toiminnan tavoitteellisuuden, mikä liittyi leikin kokonaisvaltaiseen tehtävään oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin osalta.

Tulevaisuuden haasteina ja mahdollisuutena opiskelijat kokivat leikistä oppimisen eli molemmat ryhmät tuottivat kuvausta siitä, että vielä on paljon opittavaa aikuisen tehtävistä leikissä. Tähän voidaan katsoa liittyvän myös toisen vuoden opiskelijoiden koulutukseen liittyvien odotusten kuvauksissa ilmenneen palautteen muodossa (kuvio 15). Haasteena aikuisen roolille koettiin aktiivisempi osallistuminen sekä leikin priorisointi eli miten leikille ja aikuisen osallistumiselle löytyy aikansa ja paikkansa. Tulevaisuuden mahdollisuuksina omalla kohdallaan opiskelijat kuvasivat hyviä leikki-aitojaan sekä tavoitteellisuutta kuten pedagogiikan lisäämistä ja monipuolisten leikkien mahdollistamista.

Yhteisleikin merkitys

Aikuisten ja lasten yhteisleikin kannalta voidaan todeta, että kaiken kaikkiaan keskiarvoilla mitattuna, paljon työkokemusta omaavat näkevät aikuisten ja lasten yhteisleikkiin liittyvien asioiden tapahtuvan usein tai lähes aina, ja molempien vuosikurssien opiskelijat olivat samaa mieltä siitä, että leikkimään voi oppia vain leikkimällä (taulukko 8).

Aikuisen toimintaa lasten leikkiessä kuvattuna faktorimatriisiin (taulukko 9) kautta voidaan tulkita niin, että ensimmäiselle faktorille latautuivat ne muuttujat, jotka kuvasivat vastaajien kokevan aikuisten toiminnan aktiivisuuden kautta, jolloin aikuiset huolehtivat, että jokainen leikkijä löytää oman paikkansa leikissä, ovat aidosti mukana leikkiessään lasten kanssa, huomioivat, että kaikki leikkijät kokevat voivansa vaikuttaa leikissä,

ehkäisevät kiusaamista, osallistuvat leikkiin aktiivisesti ja ovat läsnä. Tämän faktori selittää lähes 40% prosenttia muuttujien hajonnasta, mitä voidaan nähdä hyvänä tuloksena. Toiselle faktorille latautuivat aikuisen poissaoloa leikistä kuvaavat muuttujat kuten aikuinen siivoaa tai järjestää oppimisympäristöä, osallistuu leikkiin passiivisesti, suunnittelee toimintaa yhdessä muiden aikuisten kanssa, ja selitysosuus oli 12%. Kolmannelle faktorille latautuivat muuttujat, jotka kuvasivat aikuisen havainnoivan leikkijöitä ja leikkiä selitysosuudella 21%, ja neljännelle faktorille aikuisen aloitteita leikissä kuvaavat muuttujat kuten jännitteiden tai ristiriitatilanteiden tuominen leikkiin ja leikin johtaminen 10% selitysosuudella.

Aikuisen rooliin liittyy leikin suunnittelu. Faktorianalyysin tulokset (taulukko 10) viittasivat siihen, että leikkiä koskevat käsitykset koskevat suunnittelun kolmea ulottuvuutta: rakenteellisiin tekijöihin liittyvä, lapsen toimintaan liittyvä sekä Varhaiskasvatuksen suunnitteluun liittyvä ulottuvuus. Faktoreiden selitysosuudet olivat lähes tasavertaisia ja selittävät yhteensä 46% havaittujen muuttujien hajonnasta, joten tätä voidaan pitää suhteellisen hyvänä tuloksena. Yhteisen leikin suunnittelu edellyttää siis rakenteellisia tekijöitä. Näitä olivat laaja-alaisen osaamisen sisällyttäminen leikkiin, suunnittelun pohjautuminen lasten omaehtoisen leikin havainnointiin ja aloitteisiin vastaamiseen, tavoitteiden asettaminen leikille, leikki- eli oppimisympäristöjen suunnittelu sekä suunnittelua rajoittavien tekijöiden (aika, tila ja henkilökunta) huomioiminen. Lapsen roolia suunnitteluprosessissa kuvasivat käsitykset erilaisista leikkijöistä ja heidän aloitteisiinsa vastaamisesta sekä omaehtoisen leikin mahdollistamisesta joka päivä. Käsitykset koskivat myös suunnittelun nivoutumista Varhaiskasvatussuunnitelman 2018 tavoitteisiin leikistä.

Työkokemus ei tässä tutkimuksessa vaikuttanut suunnittelua koskeviin käsityksiin keskiarvojen vertailussa (taulukko 11). Opintojen kestolla (taulukko 12) taas oli vaikutusta siihen, että toisen vuoden opiskelijoiden mukaan suunnittelu nivoutuu useammin Varhaiskasvatuksen suunnitelman 2018 perusteisiin ja että suunnittelussa on keskeistä huomioida erilaiset leikkijät ja vastata heidän aloitteisiinsa. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden keskiarvot ovat osittain korkeampia eli heidän mukaansa ne tapahtuisivat useammin kuin toisen vuoden opiskelijoiden mielestä, mikä voi osaltaan johtua tutkimuksen ajankohdasta, jolloin leikkitoiminnan suunnittelua ei ollut vielä sisältynyt opiskelijoiden opintoihin.

7.1.3 Koulutuksesta saatava tuki

Koulutuksesta saatavaan tukeen sisältyivät haasteiden ja mahdollisuuksien kentässä kuvatut viittaukset koulutukseen. Leikkiä mahdollisuutena pitävät kuvasivat saaneensa koulutuksesta teoriapohjan sekä enemmän analysointitaitoja liittyen leikkiin. Ensimmäisen vuoden opiskelijat eivät vielä pystyneet kertomaan, mitä olivat koulutuksessa oppineet, joten heidän vastauksiaan peilattiin työkokemuksen määrään. Heidän kuvauksena leikistä pitivät sisällään samansuuntaisia oivalluksia aikuisen rooleista leikissä kuin mitä toisen vuoden opiskelijat olivat tuottaneet koulutukseen osallistuttuaan taulukossa 14.

Odotuksia tulevaan toisen vuoden opiskelijoilla oli enemmän kuin ensimmäisen vuoden opiskelijoilla, ja odotukset koskivat omaa leikkijän roolia, lasten kanssa leikkimiseen liittyviä taitoja ja he antoivat myös suoraa kehittämispalautetta koulutukselle (taulukko 15). Toisen vuoden opiskelijoiden reflektioissa koulutus oli vahvistanut käsityksiä ja lisännyt analyttisyyttä leikkiin liittyen, aikuisen leikkiin osallistumisen eri ulottuvuuksia ja sitä, mitä aikuisen osallistuminen tuo leikkiin. He kuvasivat aikuisen roolien moninaisuutta – havainnoija, rikastuttaja, tukija, osallistuja ja osallistaja – joiden voidaan katsoa sisältyvän teoriaosaan luvuissa 2.3, 2.4 ja 2.5. Jälleen voidaan palata siihen, että omia leikkikokemuksiaan reflektoiduttuaan, opiskelijoilla on käytettävissään paljon materiaalia hyödynnettäväksi oman leikkivän aikuisen roolinsa rakentamiseen.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa validiteetti ja reliabiliteetti olivat sidottuina kyselyn vastausten määrään. Otantamenetelmänä toimineessa itsevalikoituneesta verkkokyselystä tiedettiin, että osa vastaa kyselyyn ja osa jättää vastaamatta eli ei käytetty satunnaista valintaa (Miettinen & Vehkalahti, 2013, 88). Vastauksia kyselyyn tuli (n=77), minkä voitiin katsoa riittävän pro gradu -tutkimuksen aineistoksi. Tutkimuksen mittaustulokset ovat toistettavissa ja tutkimusmenetelmillä saatiin tietoa siitä, mistä oli tarkoituskin. Lisäksi tuli huomioida, että vastaajat saattoivat ymmärtää kysymykset väärin tai eri tavoin kuin tutkija oli ajatellut) eli olivatko kyselyn kysymykset onnistuneita. Toisaalta voidaan pohtia, vastaavatko ihmiset oman mielipiteensä mukaan vai sen mukaan, mitä olettavat ns. oikeaksi vastaukseksi. (Hirsjärvi ym., 2009, 195, 231.)

Kyselylomakkeeseen päädyttyäessä tiedostettiin kyseisen aineistonhankintatavan heikkoudet, jotka saattoivat tämän tutkimuksen kohdalla liittyä vastaajien huolelliseen ja rehelliseen vastaamiseen, vastausvaihtoehtojen onnistuneisuuteen sekä vastaamattomuuteen. (Hirsjärvi ym., 2009, 193, 195-196.) Tutkimuskysymyksiin vastaamisessa hyödynnettiin kyselyn tuottamaa kahta erilaista dataa – monivalintakysymysten tuottamaa kvantitatiivista dataa ja avointen kysymysten tuottamaa kvalitatiivista dataa. (Creswell & Plano Clark, 2011, 71). Tämä edustaa tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun liittyvää menetelmätriangulaatiota (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Hirsjärvi ym., 2009, 233). Mittareiden luotettavuutta eli reliaabeliutta arvioitiin laskemalla Cronbachin alfat (liite 3) sekä T-testillä (liite 4) sekä).

Jälkikäteen tarkasteluna ja tutkimuksen validiuteen liittyen, muutama kysymys olisi voitu muotoilla paremmin, esimerkiksi ”leikkiin tuotavat pienet jännitteet ja ristiriidat” olisi tullut muotoilla toisella tavalla. Yhdessä mittarin osassa olisi kannattanut kysyä vain yhtä asiaa kerrallaan (esim. itsesäättely ja tunteet olivat samassa kysymyksessä), ja monivalinta- ja avoimissa kysymyksissä olisi ollut mahdollisesti toimivampaa kysyä kahdessa eri osassa (esim. omat leikkijäkokemukset ja omat leikin ohjaamisen kyvyt tulevaisuudessa). Toisaalta voidaan pohtia, olisivatko vastaajat jaksaneet vastata useampaan kysymykseen kyselyn ollessa jo nyt melko laaja.

Eettisyyden noudattaminen oli tärkeää kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Tässä tutkimuksessa eettisyys tarkoitti sitä, että valittiin aihe, jolla on merkitystä laajemmassakin mittakaavassa leikin määrittelyssä. Tutkija sitoutui rehellisyyteen, vaitiolovelvollisuuteen ja avoimuuteen tutkimusprosessin aikana sekä antoi tunnustuksen tutkijoille, joille se kuuluu. Kyselytutkimukseen osallistuminen oli vastaajille vapaaehtoista, ja heidän vastauksiaan ei voida yksilöidä tai tunnistaa. Sähköisen kyselyn toteuttamisessa oli pohdittu vastaajien itsemääräämisen, yksityisyyden sekä suostumuksen toteutumista. Tutkittavat tiesivät saatekirjeen myötä (liite 1), millaiseen tutkimukseen he osallistuivat. Koska vastaajat ovat aikuisia ja tulevia kasvatustieteen ammattilaisia, voidaan katsoa, että heiltä löytyy riittävä valmius vastata kyselyyn niin halutessaan. Eettisyyteen kuului plagioinnin välttäminen, mikä edellytti oikeaoppista viittaamista ja lähdemerkintöjen tekoa sekä kriittisyyttä tulosten esittelyssä ja käytettyjen menetelmien selostamisessa. (Hirsjärvi ym., 2009, 24-25.) E-lomakkeessa oli myös kohta, jossa opiskelijan oli mahdollista kieltää vastaustensa jatkohyödyntäminen tulevissa tutkimuksissa.

8 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksessa koottu aineisto koskien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityksiä aikuisen roolista leikissä sekä leikin merkityksestä on monipuolinen. Tämä mahdollistaa aineiston jatkohyödyntämisen monella eri tavalla tulevaisuudessa, ja tässä pohdinnassa esitetään jatkotutkimusideoita. Tutkimuskyselyssä sivuttiin muitakin leikkiin liittyviä ilmiöitä (kuten leikkipaikat), tosin tällä kertaa aineisto ei tarjonnut tarpeeksi syvyyttä näihin tai niitä käsitteli vain harva vastaaja.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että vastaajat refleктоivat omia, melko usein lapsuuteen liittyviä, leikkikokemuksiaan sekä löysivät niistä yhteyksiä leikkivän aikuisen rooliin. Tutkimukset maailmalta (Mikhailenko and Korotkova, 2001; Bodrova & Leong, 2003, 2007) ovat osoittaneet, että kuvitteluleikin taito on katomassa lapsilta. Tätä tutkimusta tarkastellessa, tulevien lastentarhanopettajien omat leikkikokemukset voivat vahvistaa kuvitteluleikin asemaa, mikäli he ottavat omat kokemuksensa ja reflektionensa osaksi oman leikkivän aikuisen rakentamisprosessiaan. Tämän lisäksi myös koulutuksella on mahdollisuus rikastuttaa opiskelijoiden osaamista aikuisen roolista leikissä hyödyntämällä opetuksessaan opiskelijoiden omia merkityksellisiä leikkikokemuksia. Leikkivän aikuisen roolin rakentamisprosessiin opiskelijoilla löytyy potentiaalia omassa itsessään ja leikkikokemuksissaan.

Leikkikokemuksia olisi kiinnostavaa tutkia lisää akselilla nyt ja tulevaisuudessa, etenkin eroteltuna opiskeluvuoden ja/tai työkokemuksen näkökulmasta. Tällöin koulutuksen avulla voitaisiin paremmin esimerkiksi tukea niiden opiskelijoiden opettajaksi kasvua, jotka kokevat leikin itselleen vieraaksi toimintatavaksi. Muutamissa vastauksissa vastaajat kuvasivat olevansa laiskoja leikkijöitä tai omien vahvuuksien olevan muissa toiminnoissa kuin leikissä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 eivät mahdollista enää tämän kaltaista omiin vahvuuksiin nojautumista, vaan edellyttävät opettajia kehittämään myös leikkivän aikuisen rooliaan. Tässäkin käännyttään koulutuksen puoleen. Paljon jää koulutuksen varaan, mikäli opiskelijalla on vähän kokemuksia leikistä ja leikeistä aikuisten kanssa omassa lapsuudessaan. Millä tavalla opiskelijoita, jotka kokevat leikkiin heittäytymisen haastavana, voidaan tukea koulutuksessa löytämään oma tapansa olla leikkivä aikuinen? Millaisia menetelmiä tulisi käyttää? Osa opiskelijoista toi esille sen, että koulutuksessa on paljon videolta tapahtuvaa havainnointia, ja tiedossa on, että varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen kentällä tapahtuvan harjoittelun määrää on vähennetty. Lisäisikö käytännön harjoittelun

määrän lisääminen uudelleen vahvistaa myös leikkivän aikuisen roolin rakentamisprosessia? Kallialaan (2012, 55) viitaten käsitykset lasten kanssa olemisesta ja toimimisesta siirtyvät harjoittelun ohjaajalta opiskelijalle. Jos opiskelijan ohjaaja kentällä on leikkivä aikuinen, hän saa leikkivän aikuisen mallin. Tällöin olennainen osa koulutuksen kehittämistyötä on myös harjoitteluiden ohjaavien opettajien kouluttaminen leikkivän aikuisen roolista.

Hakkarainen ym. (2013, 223) toteavat, että aikuisten osallistuminen lasten leikkiin on olennainen osa opettajantyötä, vaikka lasten omallekin leikille tulee olla tilaa. Aikuiset tekevät sekä tutkimusten että arkikokemusten valossa lasten kanssa vähiten työtä kuin ilman heitä tai heitä varten (Kalliala, 2012, 53). Tässä tutkimuksessa opiskelijat, joilla ei ollut työkokemusta, näkivät leikin merkityksen tärkeimpänä. Tästä voidaan tehdä päätelmä, että koulutus tuottaa pedagogista ymmärrystä leikistä, mutta pelkkä työkokemus ei. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että opiskelijoilla on jo toisen opintovuoden alkuun mennessä käsitys aikuisen roolista ja sen merkityksestä leikissä koulutuksen kautta. Heidän käsityksensä siitä, mitä aikuisen rooliin kuuluu lasten leikkiessä, vaihtelee aktiivisen ja passiivisen osallistumisen välillä, ja tutkimuksessa tuli esille opiskelijoiden pohtima aihe, miten olla leikissä passiivisesti aktiivinen. Mielenkiintoinen pohtimisen ja mahdollisesti jatkotutkimuksenkin aihe voisi olla, miten koulutuksen aikana asenteet leikkiä ja aikuisen roolia kohtaan muuttuvat, mikäli opiskelijalla on jo paljon työkokemusta koulutukseen tullessaan. Vaikuttaako vastauksissa leikin ja aikuisen rooliin työkokemuksen tuoma tieto käytännön varhaiskasvatuksen arjesta, ja se kuva, mikä heille on muodostunut omien kokemusten tai kuuleman perusteella? Miten koulutuksessa tiedostetaan opiskelijoilla olevan työkokemuksen vaikutus asenteisiin ja mielikuviin, ja millaiset mahdollisuudet koulutuksella on tarvittaessa muuttaa niitä?

Varhaiskasvatuksen kenttää on täydennyskoulutettu viime aikoina hankepainotteisesti, näin myös leikin osalta. Näistä hankkeista kuitenkin jää usein uupumaan hankkeen päättymisen jälkeen seuranta, arviointi ja jatkotoimenpiteet tai siirtyminen osaksi varhaiskasvatuksen käytänteitä ja rakenteita. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen opettajakoulutus on avainasemassa vahvistamassa tulevien opettajien käsityksiä leikin merkityksestä lasten oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta sekä tukemassa leikkivän aikuisen roolin kehittymistä. Leikistä on ollut käynnissä useita hankkeita eri näkökulmilla (Kangas & Fonsén, 2017, 2) kuten VKK-Metron leikin kehittämishanke 2013-2015, Osallisuusverkosto 2012-2016, MLL:n leikkipäivä -hanke ja NEPL (Narrative

Environments for Play and Learning) – Tarinallisen leikin hanke 2015-2017. Miten näitä leikkiä kehittäviä hankkeita jatko toteutetaan, ja mikä anti niistä jää kentälle?

Millaiseen tilanteeseen vastavalmistuneet opettajat kentällä sitten päätyvät? Varhaiskasvatuksen opettajista on pulaa monessa kunnassa, sillä vastavalmistuneita kasvatustieteen kandidaatteja on vaikeaa saada työsuhteisiin, varsinkin kauempana pääkaupunkiseudusta. Tämä varmasti haastaa myös aikuisen leikkiroolia ja on kytköksissä käytössä oleviin resursseihin. Vaikka olisi koulutusta, kokemusta sekä halua leikkiä lasten kanssa, joko vanhat rutiinit ja käsitykset tai hallitsematon arki ja heikko esimiestyö voivat estää sen. Tutkimustulos käsityksistä aikuisen roolin mahdollisuuksista ja haasteista leikissä heijastelee myös kentällä esiintyviä ilmiöitä. Kiinnostavaa olisikin tehdä jatkotutkimusta samalla kyselyllä, kuinka paljon opiskelijoiden kokemukset eroavat tai lähentyvät kentällä työskentelevien kokemuksista. Tästä oli tässäkin tutkimuksessa jo hieman esimakua. Haasteena koetaan arjessa tutkimuksessakin esille tuotu aspekti resurssien riittämättömyydestä – ettei aikuisena ehdi osallistumaan lasten leikkeihin. Toisaalta mahdollisuuksia esitelleet ulottuvuudet pitävät sisällään toiminnan kehittämisen varhaiskasvatuksessa, kuten tavoitteellisuus ja halu kehittää omaa osaamistaan.

Käsitykset eroavat siinä, mitä aikuiset tekevät, kun lapset leikkivät. Opiskelijoiden omista leikkikokemuksista ei kuvattu juurikaan passiivisia aikuisia, päinvastoin tuotiin esille sitä, kuinka täysillä aikuiset olivat mukana leikkiessään, mikä viittaa siihen, että lapset eivät aina koe aikuisen osallistuvan leikkiin, mikäli hän siivoaa tai suunnittelee toimintaa lasten leikkiessä. Toisaalta, lasten leikkien havainnointi koettiin tärkeäksi, mikä ei aina edellytä aktiivista osallistumista. Tutkimuksessa heräsikin tärkeä kysymys siitä, millainen osallistuminen ja missä määrin on riittävää, ja asettaa jatkotutkimukselle mielenkiintoisen asetelman. Hakkarainen ym. (2013, 216) ovat esittäneet hieman samanlaisen kysymyksen: minkälaista leikkivuorovaikutusta tulisi toteuttaa päivittäin? Tämän tutkimuksen leikkikokemusten kuvauksissa päiväkodin aikuiset tai koulun opettajat oli mainittu harvakseltaan leikkikumppaneina. Tavoitteena voisi olla se, että tulevaisuudessa myös varhaiskasvatuksen opettajat mainittaisiin leikkikokemuskyselyissä useammin merkittävänä leikkikumppaneina, ottaen huomioon, että varhaiskasvatukseen osallistui vuonna 2017 n. 71% väestön 1-6-vuotiaista lapsista (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2018).

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa oli nähtävissä opiskelijoiden arvostava ja myönteinen käsitys leikistä ja aikuisen roolista siinä. Kuvauksissa ei juurikaan tuotu esille kritiikkiä aikuisen roolia tai leikkiä kohtaan, tosin pohdittiin haastavuutta löytää tasapaino aktiivisen ja passiivisen osallistumisen välillä. Kuinka moneen tämän hetkiseen kentällä esiintyvään haasteeseen voitaisiin vastata, jos aikuisella olisi enemmän mahdollisuuksia havainnoida leikkiä ja osallistua siihen? Tämä tutkimus osoittaa, että opiskelijat tiedostavat, mikä merkitys leikillä on, ja mihin sillä voidaan vaikuttaa – leikissä oppiminen, kuvitteluleikki, yhteisöllisyys ja emotionaalisuus, kokemuksellisuus, osallisuus ja vaikuttaminen – ja että aikuisen roolilla on merkitystä leikin kannalta. Hakkarainen ja Brédikyté (2013, 7-8) esittävät, että leikin kehittämisellä voidaan vähentää lasten erityistarpeiden lisääntymistä sekä parantaa itsesääätelytaitoja. Silti leikin asema varhaiskasvatuksen kentällä ei ole vakiintunut. Opiskelijoidenkin tuottamat haasteet liittyen aikuisen osallistumisen tasapainoon sekä leikin priorisointiin, johtavat siihen, että lapset leikkivät keskenään aikuisten tehdessä jotain muuta kuten siivoavat tai ovat poissa leikeistä joko fyysisesti ja/tai psyykkisesti. Tähän voidaan vaikuttaa laadukkaalla ja johdonmukaisella varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksella, jossa niin ikään tunnustetaan leikin ja leikkivän aikuisen roolin merkitys tulevaisuudessa lasten oppimiselle, kasvulle ja hyvinvoinnille.

Lähteet

- Bae, B. (2009). Children's right to participate – Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 17(3), pp. 391-406. Lainattu 3.1.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Baumer, S., Ferholt, B. & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, Vol. 20(4), pp. 576-590.
- Bennett, N., Rogers, S. & Wood, L. (1997). *Teaching through play: teachers' thinking and classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
- Blaisdell, A.P. (2015). Play as the foundation of human intelligence: The illuminating role of human brain evolution and development and implications for education and child development. *Journal of Evolution and Health*, Vol. 1(9), pp. 1-52. Lainattu 3.1.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.15310/2334-3591.1016>
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. Kozulin, A., Gindis, B., Ageev, V.S. & Miller, S.M. (Eds.) *Vygotski's educational theory in cultural contex* (pp. 156-176). New York: Cambridge University Press.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2007). *Tools of mind. The Vygotskian approach to early childhood education*. New Jersey: Pearson education.
- Brèdikytè, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. Väitöskirja. Oulu: University of Oulu.
- Brèdikytè, M. (2017). Introduction from the editors. Bruce, T., Hakkarainen, P. & Brèdikytè, M. (Eds.). *The Routledge international handbook of early childhood play* (pp. 1-5). E-kirja. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Broadhead, P. & van der Aalsvoort, D. (2009). Guest editorial: Play and learning in educational settings. *Educational & Child Psychology*, Vol. 26(2), pp. 58.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes. Le masque et vertige*. Paris: Gallimard.
- Ceglowski, D. (1997). Understanding and building upon children's perceptions of play activities in early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 25, No. 2, pp. 107-112. Lainattu 24.1.2019, saatavilla: <https://link-springer-com.libproxy.helsinki.fi/content/pdf/10.1023%2FA%3A1025624520956.pdf>
- Corsaro, W. (2018.) *The sociology of childhood*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety. The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Edmiston, B. (2008). *Forming ethical identities in early childhood play*. London & New York: Routledge.
- Edmiston, B. (2017). Changing Our World Dialogic Dramatic Playing With Young Children. Bruce, T., Hakkarainen, P. & Brèdikytè, M. (Eds.). *The Routledge international handbook of early childhood play* (pp. 137-150). E-kirja. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- El'konin, D. B. (2005). The psychology of play: Chapter 1. *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 43(1), pp. 22–48.

- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Valli, R., Aaltola, J. & Laajalahti, A. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 180-200). E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ferholt, B. & Lecusay, R. (2010). Adult and child development in the zone of proximal development: Socratic dialogue in a playworld. *Mind, Culture, and Activity* 2010, Vol.17(1), pp.59-83.
- Ferholt, B. & Nilsson, M. (2017). Aesthetics of play and joint playworlds. Bruce, T., Hakkarainen, P. & Brédikyté, M. (Eds.) *The Routledge international handbook of early childhood play* (pp. 58-69). E-kirja. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – Teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, Vol. 185(11-12), pp. 1801-1814. Lainattu 9.12.2018, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Frost, J. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-saving movement*. New York: London: Routledge.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Fontana: Open Books Fontana.
- Goouch, K. (2008). Understanding playful pedagogies, play narratives and play spaces. *Early Years*, Vol. 28(1), pp. 93–102.
- Gray, P. (2013). Definitions of play. *Scholarpedia*, Vol. 8(7), p. 30578. Lainattu 8.12.2018, saatavilla: http://www.scholarpedia.org/article/Definitions_of_Play
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, P. (1998). Suomalaisen painoksen esipuhe. *Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun*. s. 3. Lindqvist, G. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. Einarsdottir, J. & Wagner, J. (Eds.) *Nordic childhoods and early education* (pp. 183-222). E-kirja. Greenwich, CT: Information Age. Lainattu 26.1.2019, saatavilla: [https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=YPgnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA183&dq=\).+Learning+and+development+in+play&ots=dC5AJMheF3&sig=TS8ayzmQAX26E5P08w93W_xFQZU&redir_esc=y#v=onepage&q=\).%20Learning%20and%20development%20in%20play&f=false](https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=YPgnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA183&dq=).+Learning+and+development+in+play&ots=dC5AJMheF3&sig=TS8ayzmQAX26E5P08w93W_xFQZU&redir_esc=y#v=onepage&q=).%20Learning%20and%20development%20in%20play&f=false)
- Hakkarainen, P. (2008). The challenges and possibilities of a narrative learning approach in the Finnish early childhood education System. *International Journal of Educational Research*, Vol. 47(5), pp. 292-300. Lainattu 29.12.2018, saatavilla: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.12.008>
- Hakkarainen, P. (2010). Cultural-historical methodology of the study of human development in transitions. *Cultural-Historical Psychology*, 4, pp. 75–89.
- Hakkarainen, P. & Brédikyté, M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni.
- Hakkarainen, P. & Brédikyté, M. (2017). Self-regulation and narrative interventions in children's play. Bruce, T., Hakkarainen, P. & Brédikyté, M. (Eds.) *The Routledge international handbook of early childhood play* (pp.246-257). E-kirja. New York: Routledge.

- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K. & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative playworld. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), pp. 213-225. Lainattu 12.12.2018, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Helenius, A. & Korhonen, R. (2012). Developmental trends of play culture in Finland from 1950-2012- Preliminary impressions. ICCP-konferenssissa: *Providing play. Applications for policy and practise from research*. Tallinna 17.-20.6.2012.
- Helenius, A. & Lummelahdi, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirn, Y. (1918). *Leikkiä ja taidetta: muutamia lukuja lasten leluista, lauluista, tansseista ja pikku teattereista*. Porvoo: Werner Söderström.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Huizinga, J. (1984). *Leikkivä ihminen: yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelemiseksi*. Porvoo: WSOY
- Hujala, E. (2002). *Uudistuva esiopetus*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hännikäinen, M. (2004). Leikki ja leikillisuus yhteenkuuluvuuden tunteen rakentajina. Piironen, L. (toim.) *Leikin pikkujättiläinen* (s. 150-159). Helsinki: WSOY.
- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2000). *Leikki kaikkialla*. Helsinki: Cultura.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangas, J & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa: "Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!". Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim). *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Kasvatusalan tutkimuksia, nro 75.*, s.197-223. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Lainattu 4.12.2018, saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231504/Brotherus_Kangas_Leikitaisjakaikkioionnellisia2017.pdf?sequence=1
- Kangas, J. & Fonsen, E. (2018). *Leikin ammattilaiset. Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona*. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut.
- Karila, K. (2001). Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. *Pienet päivähoidossa: alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (s. 271-289). Helsinki: WSOY.
- Kronqvist, E-L. (2017). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Hujala, E. & Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 8-27). Jyväskylä: PS-kustannus.
- KvantiMOTV. (2011). *Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Sivusto päivitetty 29.4.2011. Lainattu 3.12.2018, saatavilla: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

- Köngäs, M. (2018). *"Eihän lapsil ees oo hermoja": etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education - Identifying, describing and documenting children's participation. *Nordisk Barnehageforskning, vuosikerta 7, Nro 8*, s. 1-16. Lainattu 26.1.2019, saatavilla: https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99321/childrens_participation_in_finnish.pdf?sequence=1
- Leong, D. J. & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children, Vol. 67(1)*, pp. 28–34.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: a didactic study of play and culture in preschools*. Väitöskirja. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lindqvist, G. (1998). *Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Loizou, E. (2017). Children's socio-dramatic play typologies and teacher play involvement within the breadth of the zone of proximal development. Bruce, T., Hakkarainen, P., & Brédikyté M. (Eds.) *The Routledge international handbook of early childhood play* (pp. 151-167). E-kirja. New York: Routledge.
- Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years: An International Journal of Research and Development, Vol. 31(1)*, p.71-83
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science, (10)*, pp. 177-200. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company. Lainattu 20.12.2018, saatavilla: <https://link-springer-com.libproxy.helsinki.fi/content/pdf/10.1007%2FBF00132516.pdf>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2 – opiskelijalaitos*. 4. painos. Vaajakoski: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2 – opiskelijalaitos*. E-kirja. 1. Helsinki: International Methelp cop.
- Miettinen, J. & Vehkalahti, K. (2013). Verkkotutkimuksen otoksen valinta. Laaksonen, S-M., Matikainen, J. & Tikka, M. (toim.) *Otteita verkosta: verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät* (s. 84-104). Tampere: Vastapaino.
- Mikhailenko, N. & Korotkova, N. (2001). *Kak igrat s det'mi [How to play with children]*. Moskva: Akademicheskij Project.
- Miles, M. B & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. California; SAGE publications Inc.
- Mouritsen, F. (1998). Child culture – Play culture. Working Paper 2. Guldberg, J. Mouritsen, F & Marker, T.K. (Eds.) *Child and Youth Culture*, pp. 1-36. Odense University. Lainattu 5.12.2018, saatavilla: http://www.hum.sdu.dk/center/kultur/arb_pap/
- Munter, H. (2013). Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 113-158). Tampere: Vastapaino.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Niikko, A. (2010). Lastentarhanopettajien käsityksiä työnsä tavoitteista ja tehtävistä. *Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti*, s. 1–14. Lainattu 20.12.2018, saatavilla: <https://ecef.org/wpcontent/uploads/2014/03/2010-1-Niikko.pdf>
- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 21(2), pp. 185–198.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Lainattu 24.1.2019, saatavilla: https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf
- Pramling Samuelsson, I. & Carlsson, M.A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 52(6), pp. 623–641. Lainattu 20.12.2018, saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and learning – Inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, Vol. 176(1), pp. 47–65. Lainattu 3.1.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Lainattu 12.12.2018, saatavilla: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. (2015). *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Juva: PS-kustannus.
- Sandberg, A. (2001). Play memories from childhood to adulthood. *Early Child Development and Care*, Vol. 167, pp. 13–25. Lainattu 25.1.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/0300443011670102>
- Sandberg, A. (2003). Play memories and place identity. *Early Child Development and Care*, Vol. 173(2–3), pp. 207–221. Lainattu 25.1.2019, saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443030303091>
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, Vol. 184(8), pp. 1233–1249.
- Sutton-Smith, B. (2011). Antipathies of play. Pellegrini, D. (Ed.) *The Oxford handbook of the development of play*. E-kirja. (1–13). Lainattu 25.1.2019, saatavilla: DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0010
- Tamminen, T. (2018). *Leikki kaarisiltojen rakentajana. Mannerheimin lastensuojeluliiton Leikkiä ikä kaikki -seminaari*. Luento 1.10.2018. Tilaisuuden tallenne osa II. Lainattu 4.12.2018, saatavilla: <http://www.xn--leikkipiv-12ac.fi/leikkia-ika-kaikki-seminaari/>
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (2018). *Varhaiskasvatus 2017. Tilastoraportti 32/2018, 9.10.2018*. Lainattu 8.12.2018, saatavilla: <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lasten-nuorten-ja-perheiden-sosiaalipalvelut/lasten-paivahoito>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Tökkäri, V. (2014). Leikki aikuisen kokemuksena. Kontekstina työ. Väitöskirja. Koivisto, K., Kukkoja, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. *Kokemuksen tutkimus IV. Annan kokemukselle mahdollisuuden* (s. 250-269). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vygotsky, L. ([1966]1977) Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Developmental Psychology: An Anthology*, pp. 76–99.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, Vol.42(1), pp.7-97. Lainattu 26.1.2019, saatavilla: <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/10610405.2004.11059210>
- White, J. (2016). *Introducing dialogic pedagogy: Provocations for the early years*. New York: Routledge.
- Wood, E. & Attfield, J. (1996). *Play, learning and the early childhood curriculum*. E-kirja. London: Paul Chapman. Lainattu 26.1.2019, saatavilla: <https://books.google.fi/books?id=zIWfklvBB70C&printsec=frontcover&dq=Play,+learning+and+the+early+childhood+curriculum&hl=fi&sa=X&ved=0ahUKEwjAi9yhrlvgAhXChiwKHasjAWYQ6AEIJzAA#v=onepage&q&f=false>

Liitteet

LIITE 1: Kyselyn saatekirje.

Hei!

Teen pro gradu -tutkimustani aiheesta ”Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden antamat merkitykset aikuisen roolille lasten leikissä”.

Toivoisin, että kävisit heti näin opiskeluvuotesi alussa vastaamassa tutkimukseen liittyvään kyselyyn osoitteessa: <https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/91172/lomake.html>
Arvostan vastaustasi suuresti! Kiitos jo etukäteen!

Terveisin
Milla Salonen
Varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija
Helsingin yliopisto

LIITE 2: Kysely (e-lomake)

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden antamat merkitykset aikuisen roolille lasten leikissä

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn aikuisen roolista leikissä!

Huomaathan, että punaisella sinulle näkyvät punaiset kysymykset ovat pakollisia, joihin tulee vastata, ennen kuin kyselyä pääsee lähettämään.

Vastaathan kyselyyn heti kurssin alussa!

1. Taustatiedot:

- a) Vuosikurssi, jolla opiskelet 1. vuosikurssi 2.vuosikurssi
- b) Opiskeluiden (KK) aloitusvuosi _____
- c) Tämän kurssin ryhmänumero _____
- d) Oletko osallistunut lapsena päivähoitoon, perhepäivähoitoon tai varhaiskasvatukseen KYLLÄ EI
- e) Valitse sopiva vaihtoehto:

Aikuiset lapsuuteni leikeissä: Leikin lapsena...	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina
Vanhempieni kanssa					
Isovanhempieni tai sukulaisteni kanssa					
Päiväkodin opettajan, hoitajan tai perhepäivähoitajan (tms.) kanssa					
Luokanopettajan tai luokka-avustajan kanssa					
Harrastusohjaajan (esim. partio, liikunta, kerho tms.) kanssa					
Jonkun muun kanssa					

Jos vastasit jonkun muun, kerro kenen kanssa _____

f) Työkokemus varhaiskasvatuksen alalta kuukausina (ja millainen työkokemus) _____

- g) Aloitan 1. harjoitteluni syksyllä:
 2018 (jos suoritat 2. opintovuotta normaalisti)
 2019 (jos aiot suorittaa opintovuodet 1 ja 2 normaalisti)
 Myöhemmin
 Olen jo suorittanut 1. harjoittelun
 En aio suorittaa harjoittelua

2. AVOIN: Kuvaile jokin itsellesi tärkeä ja merkityksellinen leikkikokemus.

3. AVOIN: Miksi tämä leikkikokemus oli sinulle tärkeä ja merkityksellinen?

4. Leikki varhaiskasvatuksessa ja aikuisen rooli

a) Valitse mielestäsi sopiva vaihtoehto:

Mitä aikuiset mielestäsi tekevät, kun lapset leikkivät?	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina
Havainnoivat yksittäistä lasta (ja tämän vuorovaikutus - tai leikkitaitoja)					
Havainnoivat leikkiä (sen tarinaa, esiintyviä hahmoja tms.)					
Tuovat leikkiin pieniä jännitteitä ja ristiriitatilanteita					
Siivoavat tai järjestävät oppimisympäristöä					
Valvovat (lasten turvallisuutta, sääntöjen noudattamista ym.)					
Ovat läsnä (kuuntelevat, vastaavat, auttavat pyydettyäessä, selvittävät ristiriitatilanteita)					
Suunnittelevat toimintaa yhdessä muiden aikuisten kanssa					
Osallistuvat leikkiin passiivisesti (esim. liikennevalona, antavat ohjeita leikin ulkopuolelta)					
Osallistuvat leikkiin aktiivisesti (esim. roolihahmona, ovat osa leikkitapahtumaa)					
Johtavat leikkiä					
Huolehtivat, että jokainen leikkijä löytää oman paikkansa leikeissä					
Ovat aidosti mukana leikkiessään lasten kanssa					
Huomioivat, että kaikki leikkijät kokevat voivansa vaikuttaa leikin kulkuun					
Ehkäisevät kiusaamista					

b) Valitse mielestäsi sopiva vaihtoehto:

Leikin suunnittelu	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina
Suunnittelu nivoutuu viimeisimmän VASU:n tavoitteisiin leikistä					
Leikille voidaan asettaa tavoitteita					
Suunnittelu edellyttää lasten oma-aloitteisen leikin havainnointia ja aloitteisiin vastaamista					
Suunnitelmien muuttuminen on mahdollisuus, ei epäonnistuminen					
Resurssit (aika, tila, henkilökunta) voivat rajoittaa suunnittelua, toteuttamista ja arviointia					
Leikissä voidaan käsitellä kaikkia laaja-alaisen oppimisen alueita					
Leikki- eli oppimisympäristön pedagoginen suunnittelu ja järjestäminen on keskeinen osa suunnittelun kokonaisuutta					
Suunnittelussa on keskeistä huomioida erilaiset leikkijät ja vastata heidän aloitteisiinsa					
Myös lasten omaehtoiselle/-aloitteiselle leikille löytyy päiväjärjestyksestä joka päivä aikaa					

5. AVOIN: Mitä olet oppinut koulutuksen aikana aikuisen roolista leikissä? Mistä asiasta tarvitsisit lisätietoa?

6. Aikuisen roolin merkitys lasten leikeille

a) Valitse sopiva vaihtoehto sen mukaan, kuinka hyvin väite pitää mielestäsi paikkaansa:

	Ei pidä paikka- ansa	Pitää melko huonos- ti paikka- sa	En osaa sanoa, en tiedä	Pitää melko hyvin paikka- ansa	pitää paikka- sa
Aikuisen ja lasten yhteisleikki syntyy leikkiä arvostamalla ja siihen aktiivisesti osallistumalla					
Omalla toiminnallaan pystyy vaikuttamaan siihen, että lapset pysyvät yhteisessä leikissä mukana					
Yhteinen leikki kehittää sekä aikuisia että lapsia					
Aikuisen leikkialoitteiden ei aina kuulukaan saada vastakaikua lapsilta					
Lapset pyytävät aikuisia mukaan leikkeihinsä					
Leikkimään voi oppia vain leikkimällä					
Omien leikkikokemusten kautta voi oppia tunnistamaan leikin ulkokehälle ajautuneet lapset					
Leikkiin liittyminen on aikuisille luontevaa					

b) Valitse sopiva vaihtoehto sen mukaan, kuinka tärkeänä ja merkityksellisenä pidät jokaista seuraavista seikoista

Leikin merkityksellisyys	Ei lainka- an tärke- ää	Vähän tärkeää	Melko tärkeää	Tärke- ää	Erittäin tärkeää
Leikki luo yhteenkuuluvuuden tunnetta					
Leikki vahvistaa lasten ystävyyssuhteita					
Leikissä lapsi voi kokea turvallisesti jännitystä ja käsitellä pelkoa					
Leikki kehittää elämässä tarvittavia taitoja					
Leikki lisää sekä lasten että aikuisten hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä ryhmässä					
Leikki vahvistaa lapsen itseluottamusta					
Leikki vahvistaa lasten osallisuutta					
Leikki rikastaa ja vahvistaa lasten keskinäistä leikkivuorovaikutusta					
Leikissä harjoitellaan itsesäätelytaitoja sekä tunteiden käsittelyä					
Leikissä lapsi hahmottaa maailmaa ja tutkii sitä					
Leikissä vahvistuvat luovuus ja mielikuvitus					
Leikkiessä harjoitellaan sääntöjä					
Leikkiessä kohdataan haasteita ja harjoitellaan selviytymään niistä					

7. AVOIN: Kerro, millainen leikkijä olet nyt. Entä, millaisina näet omat kykysi osallistua lasten leikkiin ja ohjata leikkiä tulevassa työssäsi?

Kysely liittyy Milla Salosen varhaiskasvatuksen gradututkimukseen sekä laajemmin tutkimushankkeisiin Leikinpolut sekä Tarinalliset oppimisympäristöt leikissä ja oppimisessa (Narrative Environments for Play and Learning). Toivomme, että saamme käyttää vastauksiasi osana suurempaa kontekstia. Jos et kuitenkaan halua antaa lupaa, merkitse rasti alla olevaan ruutuun.

Vastaustani ei saa käyttää (nimettömänä ja vailla mitään tunnistetietoja) tutkimuksessa ☐

Kun haluat lähettää kyselysi, paina painiketta TALLENNA.

Tietojen lähetyk-
kiitos vastauksestasi!
© Eduix Oy

LIITE 3: Kyselyn mittareille tehdyt Reliability -analyysit (Cronbachin alfat)

Cronbachin alfa mittarista Aikuiset lapsuuteni leikeissä	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,695	8
Cronbachin alfa mittarista Mitä aikuiset tekevät, kun lapset leikkivät	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,783	14
Cronbachin alfa mittarista Leikin suunnittelu	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,697	9
Cronbachin alfa mittarista Aikuisten ja lasten yhteisleikki	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,417	8
Cronbachin alfa mittarista Leikin merkityksellisyys	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,913	13

LIITE 4. Kahden riippumattoman otoksen t-testit

Liite 4a. Aikuisten ja lasten yhteisleikkiin vaikuttavien tekijöiden keskiarvot työkokemuksen mukaan						
	Työkokemus	N	Keskiarvo	Keskihajonta	t-testi	df
Aikuisten ja lasten yhteisleikki syntyy leikkiä arvostamalla ja siihen aktiivisesti osallistumalla	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 20	4.47 4.95	.43 .22	-1.70	32
Omalla toiminnallaan pystyy vaikuttamaan siihen, että lapset pysyvät yhteisessä leikissä mukana	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 19	4.18 4.74	.73 .45	-2.86*	39
Yhteinen leikki kehittää sekä aikuisia että lapsia	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 20	4.55 4.85	.51 .37	-2.20**	38
Aikuisen leikkialoitteiden ei aina kuulukaan saada vastakaikua lapsilta	ei työkokemusta paljon työkokemusta	21 22	4.29 4.65	.85 .75	-1.46	39
Lapset pyytävät aikuisia mukaan leikkeihinsä	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 20	3.86 4.00	.94 1.1	-.428	40
Leikkimään voi oppia vain leikkimällä	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 20	4.32 4.60	.84 .50	-1.30	40
Omien leikkikokemusten kautta voi oppia tunnistamaan leikin ulkokehälle ajautuneet lapset	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 20	4.14 4.65	.77 .67	-2.29**	40
Leikkiin liittyminen on aikuisille luontevaa	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 20	2.59 2.45	.91 .89	.508	40

p < .001 ***, p < .01**, p < .05*

Liite 4b. Aikuisten ja lasten yhteisleikkiin vaikuttavien tekijöiden keskiarvot opiskeluiden aloitusvuoden mukaan						
	Opiskeluiden aloitusvuosi (KK)	N	Keskiarvo	Keskihajonta	t-testi	df
Aikuisten ja lasten yhteisleikki syntyy leikkiä arvostamalla ja siihen aktiivisesti osallistumalla	2017 2018	44 28	4.68 4.64	.52 .68	.275	70
Omalla toiminnallaan pystyy vaikuttamaan siihen, että lapset pysyvät yhteisessä leikissä mukana	2017 2018	43 28	4.42 4.32	.66 .77	.565	69
Yhteinen leikki kehittää sekä aikuisia että lapsia	2017 2018	44 28	4.55 4.64	.63 .49	-.698	70
Aikuisen leikkialoitteiden ei aina kuulukaan saada vastakaikua lapsilta	2017 2018	43 28	3.91 4.57	1.2 .63	-3.13**	68
Lapset pyytävät aikuisia mukaan leikkeihinsä	2017 2018	44 29	3.86 4.31	.98 .85	-2.01**	71
Leikkimään voi oppia vain leikkimällä	2017 2018	44 29	4.48 4.48	.79 .57	-.032	71
Omien leikkikokemusten kautta voi oppia tunnistamaan leikin ulkokehälle ajautuneet lapset	2017 2018	44 29	4.41 4.29	.76 .76	-.672	70
Leikkiin liittyminen on aikuisille luontevaa	2017 2018	44 29	2.82 2.62	.97 .76	.919	71

p < .001 ***, p < .01**, p < .05*

Liite 4c. Suunnitteluun vaikuttavien tekijöiden keskiarvot työkokemuksen mukaan						
	Työkokemus	N	Keskiarvo	Keskihajonta	t-testi	df
Suunnittelu nivoutuu viimeisimmän VASU:n tavoitteisiin leikistä	ei työkokemusta paljon työkokemusta	20 20	3.70 3.85	.66 .67	-.714	38
Leikille voidaan asettaa tavoitteita	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 20	4.09 3.70	.68 .80	1.71	40
Suunnittelu edellyttää lasten oma-aloitteisen leikin havainnointia ja aloitteisiin vastaamista	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 20	4.19 4.45	.60 .69	-1.29	39
Suunnitelmien muuttuminen on mahdollisuus, ei epäonnistuminen	ei työkokemusta paljon työkokemusta	21 20	4.38 4.65	.67 .69	-.562	39
Resurssit (aika, tila, henkilökunta) voivat rajoittaa suunnittelua, toteuttamista ja arviointia	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 20	3.77 3.80	.69 .70	-.128	40
Leikissä voidaan käsitellä kaikkia laaja-alaisen oppimisen alueita	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 20	4.00 4.25	.69 .72	-1.15	40
Leikki- eli oppimisympäristön pedagoginen suunnittelu ja järjestäminen on keskeinen osa suunnittelua	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 19	4.05 4.47	.90 .61	-1.75	39
Suunnittelussa on keskeistä huomioida erilaiset leikkijät ja vastata heidän aloitteisiinsa	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 20	4.64 4.55	.58 .69	.441	40
Myös lasten omaehtoiselle/-aloitteiselle leikille löytyy päiväjärjestyksestä joka päivä aikaa	ei työkokemusta paljon työkokemusta	22 20	4.77 4.70	.43 .73	.397	40

p < .001 ***, p < .01**, p < .05*

Liite 4d. Suunnitteluun vaikuttavien tekijöiden keskiarvot opiskeluiden aloitusvuoden mukaan						
	Opiskeluiden aloitusvuosi (KK)	N	Keskiarvo	Keskihajonta	t-testi	df
Suunnittelu nivoutuu viimeisimmän VASU:n tavoitteisiin leikistä	2017 2018	45 26	3.85 3.46	.60 .76	2.20**	43
Leikille voidaan asettaa tavoitteita	2017 2018	45 28	3.80 3.82	.66 .77	-1.26	71
Suunnittelu edellyttää lasten oma-aloitteisen leikin havainnointia ja aloitteisiin vastaamista	2017 2018	44 26	4.20 4.04	.73 .77	.897	68
Suunnitelmien muuttuminen on mahdollisuus, ei epäonnistuminen	2017 2018	45 27	4.22 4.33	.82 .62	-.605	70
Resurssit (aika, tila, henkilökunta) voivat rajoittaa suunnittelua, toteuttamista ja arviointia	2017 2018	45 28	3.73 3.96	.69 .69	-1.39	71
Leikissä voidaan käsitellä kaikkia laaja-alaisen oppimisen alueita	2017 2018	45 28	4.00 4.07	.71 .86	-.386	71
Leikki- eli oppimisympäristön pedagoginen suunnittelu ja järjestäminen on keskeinen osa suunnittelua	2017 2018	45 26	4.36 4.12	.71 .71	1.37	69
Suunnittelussa on keskeistä huomioida erilaiset leikkijät ja vastata heidän aloitteisiinsa	2017 2018	45 28	4.73 4.43	.50 .69	2.03**	44
Myös lasten omaehtoiselle/-aloitteiselle leikille löytyy päiväjärjestyksestä joka päivä aikaa	2017 2018	45 28	4.71 4.43	.55 .79	1.66	43

p < .001 ***, p < .01**, p < .05*